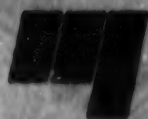


EDUQ
8070779/784

**CENTRE INTERDISCIPLINAIRE DE RECHERCHES SUR
L'APPRENTISSAGE ET LE DEVELOPPEMENT EN EDUCATION**

cirade



Université du Québec à Montréal

Niveau(x) d'enseignement: 1
Centre d'intérêt: 520

Numéro EDUQ : 6870779

Colloque Jeu et apprentissage (1987 : Université du Québec à Montréal).

[Jeu et apprentissage : actes] / Colloque Jeu et apprentissage, les 25 et 26 mai 1987. -- [Montréal] : UQAM, CIRADE, [1987?].
218 p. : ill. ; 28 cm.

Bibliogr. à la fin des textes.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Montréal. Centre
interdisciplinaire de recherches sur l'apprentissage et le développement
en éducation

Descripteur(s): Jeu * Jeu éducatif * Jouet * Activité d'apprentissage *
Méthode d'apprentissage * Jeu de rôle * Simulation * Formation des
enseignants * Education morale * Organisation matérielle * Déficience
mentale * Maternelle

Ce colloque visait, moins à répondre à des objectifs précis qu'à
susciter des questions comme: 1. le jeu n'est-il que l'élément motivant
qui assure une participation optimale de l'élève ou peut-on lui assigner
d'autres fonctions? Existe-t-il des grandes règles qui puissent assurer
de l'utilisation efficace des jeux? etc. Le document contient, après une
très courte introduction, les textes de dix-huit communications faites
lors de ce colloque. Une synthèse complète le document: il s'agit d'une
sélection des idées, souvent contradictoires, qui furent exposées lors de
la réunion-synthèse tenue à la fin du colloque.

Type de document: f

Niveau(x) d'enseignement: 0
Centre d'intérêt: 630

Numéro EDUQ : 8870780

Doucet, Manon.

La classification des jeux et jouets : un casse-tête ou une question de bon sens / par Manon Doucet. -- [Montréal] : UQAM, CIRADE, [1987?].
p. 24-41 ; 28 cm.

Bibliogr. : p. 41. "In" Colloque Jeu et apprentissage (1987 : Université du Québec à Montréal) [Jeu et apprentissage].

Vedette(s)-secondaire(s): Colloque Jeu et apprentissage (1987 : Université du Québec à Montréal) * Université du Québec à Montréal. Centre interdisciplinaire de recherches sur l'apprentissage et le développement en éducation

Descripteur(s): Jeu * Jouet * Classification * Ludothèque

Identificateur(s) de nom: Garon, Denise

Identificateur(s) de sujet: ESAR (Système de classification)

L'auteure présente un système de classification des jeux et jouets, le système ESAR. Ce système permet d'apprécier le potentiel d'un jeu ou d'un jouet, soit ce pourquoi il a été conçu et fabriqué et ce que l'enfant est le plus susceptible de faire avec cet objet. De plus, ce système permet de dégager la pertinence de cet objet, dépendant de la clientèle à laquelle il s'adresse. L'auteure fait d'abord l'historique de ce système de classification qui fut mis au point par Denise Garon en 1982, puis explique les deux grands principes qui sous-tendent la classification du système: le principe d'ordre et le principe d'unité. Le système présente quatre facettes du savoir jouer: les activités ludiques, les conduites cognitives, les habiletés fonctionnelles et les activités sociales. Elle rappelle ensuite les deux grandes étapes à respecter lors de l'analyse du jeu et du jouet: l'analyse matérielle et l'analyse psychologique. L'auteure signale d'autres applications du système ESAR dans le domaine de l'éducation et souligne en conclusion que deux autres facettes sont venues s'ajouter aux quatre facettes déjà existantes du système de classification: la facette des habiletés langagières et la facette des conduites affectives.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8870779

Niveau(x) d'enseignement: 2
Centre d'intérêt: 071

Numéro EDUQ : 8870781

Doyle, Anna-Beth.

La communication au sein du jeu symbolique collectif : sa contribution au développement social et cognitif chez l'enfant de 3 à 9 ans / Anna-Beth Doyle, Peter Doehring et Sylvie de Lorimier. -- [Montréal] : UQAM, CIRADE, [1987?],

p. 54-69 ; 28 cm.

Bibliogr.: p. 65-69. "In" Colloque Jeu et apprentissage (1987 : Université du Québec à Montréal) [Jeu et apprentissage].

Vedette(s)-secondaire(s): Doehring, Peter * De Lorimier, Sylvie * Colloque Jeu et apprentissage (1987 : Université du Québec à Montréal) * Université du Québec à Montréal. Centre interdisciplinaire de recherches sur l'apprentissage et le développement en éducation

Descripteur(s): Jeu * Symbole * Communication verbale * Développement de l'enfant * Développement cognitif * Développement social * Préscolaire (Ordre d'enseignement) * Primaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Jeu symbolique collectif

Le jeu symbolique collectif, c'est-à-dire le jeu du "faire-semblant" avec des pairs, contribue au développement cognitif et social de l'enfant durant les années préscolaires. Lors de tels jeux, les enfants transforment la réalité et communiquent entre eux au sujet de ces transformations. Ces échanges servent à établir un consensus parmi les enfants sur divers aspects du jeu, et à maintenir le jeu du "faire-semblant" lui-même. Dans cet article, les auteurs considèrent cette communication comme étant un facteur significatif contribuant au développement cognitif et social de l'enfant. Ils présentent un résumé des principales tendances en ce qui a trait au développement du jeu symbolique proprement dit chez les enfants de trois à neuf ans, puis décrivent les stades de développement de la métacommunication et le rôle que joue la négociation dans la facilitation du développement social et cognitif. Ils présentent finalement les résultats préliminaires d'une étude transversale de la relation entre la négociation durant le jeu symbolique social et les aptitudes cognitives et sociales chez les enfants de cinq à huit ans. Ils indiquent, en conclusion, quelques applications de la recherche dans le domaine de l'éducation.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8870779

Niveau(x) d'enseignement: 4
Centre d'intérêt: 260

Numéro EDUG : 8870782

De Grandmont-Fortier, Nicole.

Une approche ludique totale en déficience mentale / Nicole De Grandmont.
-- [Montréal] : UQAM, CIRADE, [1987?].
p. 80-90 : ill. ; 28 cm.

Bibliogr.: p. 88. "In" Colloque Jeu et apprentissage (1987 : Université du Québec à Montréal) [Jeu et apprentissage].

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Montréal. Centre interdisciplinaire de recherches sur l'apprentissage et le développement en éducation + Colloque Jeu et apprentissage (1987 : Université du Québec à Montréal)

Descripteur(s): Jeu + Déficient mental + Evaluation d'une méthode + Ecole spéciale

Identificateur(s) de nom: Centre Saint-Pierre-Apôtre (Montréal, Québec)

Identificateur(s) de sujet: Atelier de manipulation + Approche ludique totale

L'approche ludique totale est en application depuis 1980 dans l'atelier de manipulation du Centre Saint-Pierre-Apôtre qui fait partie du Regroupement des écoles spéciales de la CECM. Les élèves du Centre qui viennent à l'atelier de manipulation sont des adolescents déficients mentaux âgés de 13 à 18 ans ayant un quotient intellectuel de 50 et moins. L'atelier vise à développer cinq habiletés de manipulation: les habiletés de compréhension, d'observation, de préhension, de contrôle du geste et spatiale. L'approche ludique totale s'appuie sur l'application inconditionnelle de deux pédagogies brièvement décrites: la pédagogie de la non-intervention et la pédagogie de l'indirect. Deux modes d'évaluation de l'atelier ont été retenus: une évaluation sommative de type continu et une évaluation de type normatif. Ces évaluations montrent que l'approche ludique totale dans un cadre précis comme l'atelier de manipulation semble permettre un apprentissage individualisé, personnalisé et respectueux du rythme d'apprentissage de chacun des adolescents déficients mentaux qui fréquente l'atelier.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8870779

Niveau(x) d'enseignement: 2
Centre d'intérêt: 811

Numéro EDUQ : 8870783

Thériault, Jacqueline.

Les organisations matérielles qui favorisent le jeu et l'apprentissage à la maternelle : l'atelier de peinture / par Jacqueline Thériault et Manon Doucet. -- [Montréal] : UQAM, CIRADE, [1987?].
p. 121-137 : ill. ; 28 cm.

Bibliogr. : p. 137. "In" Colloque Jeu et apprentissage (1987 : Université du Québec à Montréal) [Jeu et apprentissage].

Vedette(s)-secondaire(s): Doucet, Manon + Colloque Jeu et apprentissage (1987 : Université du Québec à Montréal) + Université du Québec à Montréal. Centre interdisciplinaire de recherches sur l'apprentissage et le développement en éducation

Descripteur(s): Arts graphiques + Organisation matérielle + Aire de travail + Maternelle + Préscolaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Atelier de peinture

L'organisation matérielle de l'atelier de peinture a-t-elle une influence sur les productions des enfants de cinq ans en regard de la manifestation des stades graphiques? Pour le savoir, les auteures ont recueilli 509 tableaux réalisés par 144 enfants, provenant de quatre classes différentes, correspondant à quatre modèles d'organisation matérielle: stable, chevalet pliant, mur, mur et table-palette, retrouvés dans la région du Saguenay-Lac-St-Jean. Pour analyser les tableaux des enfants en fonction des stades graphiques, les auteures ont élaboré une grille d'analyse à partir de trois éléments nécessaires à la représentation graphique: le schéma ligne-forme, la couleur et l'espace. Les résultats montrent que les modèles "mur" et "mur et table-palette" favoriseraient davantage la présence d'un plus grand nombre d'éléments constitutifs de chacun des critères d'analyse: schéma, couleur et espace. Les résultats amènent les auteures à conclure que l'organisation matérielle de l'environnement a une influence sur le jeu et l'apprentissage à la maternelle.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8870779

Niveau(x) d'enseignement: 3
Centre d'intérêt: 071

Numéro EDUC: 8870794

Garnier, Catherine.

Le jeu dans une perspective constructiviste / Catherine Garnier. --
[Montréal] : UQAM, CIRADE, [1987?].
p. 150-182 : ill. ; 26 cm.

Bibliogr.: p. 182. "In" Colloque Jeu et apprentissage (1987 :
Université du Québec à Montréal) [Jeu et apprentissage].

Vedette(s)-secondaire(s): Colloque Jeu et apprentissage (1987 :
Université du Québec à Montréal) + Université du Québec à Montréal.
Centre interdisciplinaire de recherches sur l'apprentissage et le
développement en éducation

Descripteur(s): Jeu + Développement de l'enfant + Développement cognitif
+ Primaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Pédagogie socioconstructiviste

L'auteure a expérimenté et évalué à l'aide d'une grille d'analyse l'utilisation du jeu sociomoteur avec une approche socioconstructiviste dans deux classes de cinquième année du primaire. Les questions à résoudre étaient les suivantes: 1. compte tenu des processus de décentration et d'anticipation, par quel moyen peut-on évaluer le développement cognitif de l'enfant au cours de jeux sociomoteurs? 2. L'utilisation de jeux sociomoteurs dans l'approche pédagogique socioconstructiviste permet-elle d'accélérer le développement cognitif de l'enfant en termes de décentration et d'anticipation? 3. Est-il possible de distinguer des profils individuels et collectifs en analysant les processus de décentration et d'anticipation au cours d'activités sociomotrices? L'analyse porte sur 15 joueurs pour le groupe expérimental et 13 pour le groupe de contrôle. Chacun de ces deux groupes a été enregistré lors de deux séances du jeu de ballon "Sagana". Entre les deux séances enregistrées, le groupe expérimental a fait l'objet d'une préparation lors de six séances dans lesquelles la démarche socioconstructiviste fut appliquée. Les résultats montrent que l'approche pédagogique socioconstructiviste utilisant le jeu permet d'accélérer le processus développemental en termes de décentration et d'anticipation dans le cadre d'une situation sociomotrice.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8870779

COLLOQUE
"JEU ET APPRENTISSAGE"

LES 25 ET 26 MAI 1987

CIRADE - UQAM

La tenue de ce Colloque et la parution des
Actes ont été possibles grâce à l'aide
financière de la Communauté Scientifique
Réseau de l'Université du Québec.

TABLE DES MATIERES

	Pages
INTRODUCTION	1
LE JEU ET L'APPRENTISSAGE	
Madeleine Dwane	4
JEU ET APPRENTISSAGE: POURQUOI ET COMMENT?	
Anne-Beth Doyle	8
L'APPRENTISSAGE PAR LE JEU, POURQUOI ET COMMENT?	
Ercilia Palacio-Quintin	16
LA CLASSIFICATION DES JEUX ET JOUETS: UN CASSE-TETE OU UNE	
✓ QUESTION DE BON SENS?	
Monon Doucet	24
SIMULATION ET JEUX DE ROLES POUR LA FORMATION PRATIQUE DU	
FUTUR ENSEIGNANT	
Jacqueline Thériault	42
LA COMMUNICATION AU SEIN DU JEU SYMBOLIQUE COLLECTIF: SA	
✓ CONTRIBUTION AU DEVELOPPEMENT SOCIAL ET COGNITIF CHEZ	
L'ENFANT DE 3 A 9 ANS	
Anne-Beth Doyle, Peter Doehring et Sylvie de Lorimier	54
JEU ET APPRENTISSAGE MORAL	
Pierre Leblais	70
LA PRISE DE ROLE ET L'EDUCATION MORALE	
Michael Schleifer	77
✓ UNE APPROCHE LUDIQUE TOTALE EN DEFICIENCE MENTALE	
Nicole De Grandmont	80
L'EXIL C'EST L'INCONSCIENT	
Chantal Saint-Jerre	91

**LE JEU COMME ELEMENT D'APPRENTISSAGE A L'AUTO-CONTROLE CHEZ
DES JEUNES AGRESSIFS: ENJEUX ET PERSPECTIVES**

Jacques Hébert 101

**LES ORGANISATIONS MATERIELLES QUI FAVORISENT LE JEU ET
L'APPRENTISSAGE A LA MATERNELLE. L'AIRE DES JEU SYMBOLIQUES**

Denise Doyon 109

✓ **LES ORGANISATIONS MATERIELLES QUI FAVORISENT LE JEU ET
L'APPRENTISSAGE A LA MATERNELLE: L'ATELIER DE PEINTURE**

Jacqueline Thériault et Monon Doucet 121

INTEGRATION DU JEU EN CLASSE ATELIERS

Lise St-Pierre et Micheline Marcotte 138

✓ **LE JEU DANS UNE PERSPECTIVE CONSTRUCTIVISTE**

Catherine Garnier 150

**LE PROJET A POUR BUT D'ETUDIER LA RELATION QUI EXISTE ENTRE LE
NIVEAU D'HABILETE DU JOUEUR DE BADMINTON ET LES REGLES DU JEU
QUI SONT IGNOREES DURANT LA PARTIE**

Jean Leroux 163

LE JEU DE SIMULATION

Richard Pallascio 192

LE ROLE DU JEU DANS L'APPRENTISSAGE LOGICO-MATHEMATIQUE

Ercilia Palecio-Quintín 203

SYNTHESE

Claude Janvier 213

NOTE: Sont également disponibles au CIRADE pour consultation sur place seulement, les deux
textes suivants:

- 1- "Qui fait quoi" dans le domaine du jeu en éducation? de Francine Benoît, Ministère de
l'Éducation, Direction du matériel éducatif.
- 2- Guide sur l'intégration du jeu en classe. Lise St-Pierre et Micheline Marcotte,
enseignantes en collaboration avec Francine Benoît.

INTRODUCTION

Plusieurs penseront à juste titre que le colloque qui s'ouvre à l'instant même s'attaque à l'ambiguïté du terme **jeu**. Une conséquence naturelle, sinon logique aurait été de démarrer cette rencontre par une tentative de définition. Les discussions que j'ai eues sur le sujet m'ont convaincu qu'il fallait éviter le piège de la définition stérile pour y mettre un peu de chair. D'une certaine manière le CIRADE ne peut pas éviter d'administrer à ses invités et à lui-même une saine potion de constructivisme. C'est ainsi que le programme a été conçu de manière à favoriser un approfondissement constant du sens des mots **jeu** et **apprentissage** et de leurs inter-relations multiples comme vous vous en doutez. Il ne faut pas oublier que le mot **apprentissage** lui-même entraîne avec lui une certaine imprécision sémantique. Il n'y a donc pas de **grandes** idées directrices dans le programme qui vous a été distribué, mais plutôt quelques principes tout au plus comme je vous l'expliquerai bientôt.

Les propositions d'intervention que nous avons reçues sont tellement diverses que l'image d'une séance de peinture collective pourrait facilement vous venir à l'esprit: vous savez ces séances durant lesquelles chacun est invité selon son inspiration à venir extérioriser son sens de l'esthétique en y mettant sa marque sur le canevas. A la manière de Pirandello, on pourrait affirmer de toutes les façons qu'il en résultera **chacun son tableau** même si toutes les apparences nous laissent croire qu'il ne devrait y avoir qu'un seul tableau collectif de construit. C'est donc à votre tableau intérieur et personnel que le colloque viendra ajouter quelques touches de manière à le rendre pour vous plus équilibré. J'insiste pour démarrer ce colloque avec cette image afin de caractériser l'état d'esprit qui devrait nous animer. Dans le thème que nous abordons, il n'y a pas de vérité unique et j'encouragerais tous les intervenants à garder à l'esprit qu'ils s'adressent à la vérité des autres. Etant donné la variété des points de vue, je pense que cela est encore plus vrai que de coutume dans les circonstances présentes.

Claude Janvier

Note: Le CIRADE n'est pas responsable du contenu et de la forme des textes présentés dans ce rapport. La responsabilité de ceux-ci incombe uniquement aux auteurs-es.

Problématique du Colloque

La notion d'activités personnelles d'exploration et de validation est au cœur de toute théorie constructiviste de l'apprentissage. En effet, l'élaboration de connaissance ne peut s'envisager dans une perspective constructiviste sans une expérimentation et une implication cognitive et effective de l'apprenant utilisant ses connaissances, les transformant, les ajustant pour construire un nouveau savoir.

Le jeu correspond donc en ce sens à une activité susceptible d'entraîner des apprentissages. A l'école, il revêt des formes très diverses: manipulation de matériel "concret", construction d'objets, exploration plus ou moins concrète avec ou sans instrument, simulations impliquant à l'occasion des personnes: mime, rôle-playing..., activités sportives: sports d'équipe ou individuels..., arts de performance: danse, théâtre...

Plusieurs grands champs d'activités du CIRADE sont touchés par le jeu: l'élaboration de concepts, la socialisation, le comportement moral, l'empathie...

Cependant, le rôle du jeu est ambigu et entraîne des controverses qu'il il serait très profitable de débattre. Donnons des exemples. Pour un grand nombre de personnes, le jeu est nécessairement une détente. Il se veut un instant privilégié où l'esprit se libère des contraintes du quotidien avec tout ce que comporte de rituel le recours au jeu. Or, apprendre est difficile car cela sous-entend un changement, une remise en question, une confiance en soi dans l'incertitude d'un équilibre nouveau à acquérir.

Pour d'autres, le jeu est intimement mêlé à l'aléatoire, au risque, à l'aventure et à l'arbitraire. Comment un tel rejet du caractère déterministe de l'expérience humaine peut-il provoquer une activité intellectuelle susceptible d'entraîner un apprentissage?

Enfin, pour certains, le jeu correspond souvent à une sélection et à un arrangement informel des objets d'apprentissage qui est loin de garantir les conflits à la source d'une nouvelle connaissance. N'est-t-il pas plus rentable d'organiser préalablement des séquences bien articulées d'actions, d'interrogations?

Les questions qui peuvent se poser au cours du colloque sont nombreuses:

- Le jeu n'est-il que l'élément motivant qui assure une participation optimale de l'élève ou peut-on lui assigner d'autres fonctions?
- Il nous semble que certains jeux sont utilisables d'une manière efficace et autrement que pour séduire l'élève. Ont-ils des caractéristiques qui nous permettent de bien les repérer? Doit-on comprendre que les jeux qui n'ont pas ces propriétés sont foncièrement irrécupérables? Ne peut-on pas en transformer les règles pour les rendre efficaces?
- Jusqu'à quel point d'autres variables sont-elles déterminantes pour assurer l'efficacité du jeu (si elle existe): l'organisation de la classe, la participation de l'enseignant(e), la nature de la discipline ou du savoir concerné (ses aspects symboliques, verbeux...)?
- Existe-t-il des grandes règles qui nous assurent de l'utilisation efficace des jeux?

LE JEU ET L'APPRENTISSAGE

Madeleine Dwane

Mes considérations sur le thème de ce colloque prennent leurs sources dans une nature enjouée et une carrière comme professeure au primaire, au secondaire et à l'UQTR en perfectionnement et formation initiale des enseignants, ainsi qu'à la direction de mémoires de maîtrise. Des recherches subventionnées ont contribué à la publication de manuels scolaires ayant comme fondement la pédagogie ludique et le jeu comme stratégie d'enseignement du français au secondaire. Des études doctorales à la Sorbonne ont servi à questionner mon cheminement pédagogique et didactique en traitant des concepts le jeu et le questionnement sur le plan philosophique en regard de l'éducation et de l'apprentissage.

Il m'est donc agréable de partager les résultats de cette démarche dans un discours descriptif et analytique requestionnant cette problématique. Le style de ce texte se veut celui d'un entretien sérieux et amusant.

Le jeu: un attribut de l'existence

Notre conception du jeu est à l'image de notre philosophie de la vie. Si nous avons été soit témoin, victime ou partenaire du jeu ou des jeux humains, si nous croyons qu'il existe une étroite relation entre apprendre, comprendre et apprendre à vivre, nous avons alors retenu de toutes nos expériences, de nos lectures et des théories d'apprentissage ce qui justifie notre parti pris, notre attitude et nos comportements d'enseignant face à la pédagogie ludique. En avons-nous douté?

Tout comme l'existence humaine est caractérisée par la présence de paradoxes, ceux-ci se retrouvent avec autant d'acuité dans le jeu que dans l'apprentissage. De l'apprentissage comme du jeu, on reconnaît les aspects de sérieux ou non sérieux, utile, futile, gratuit ou stérile, créatif ou fécond, de travail ou de loisir, de scientifique ou d'artistique, de réel ou d'imaginaire, de contraignant ou de libre.

Une étude sur le concept jeu mettant en relation les termes jeu, jouet, joueur, déjoué, joué et enjoué dans le contexte d'une vie humaine d'une pratique pédagogique, et de la dynamique d'une classe fournit à elle

seule une matière, servant à alimenter des ateliers, des colloques, des journées pédagogiques et même des cercles de qualité professionnelle.

De cette gymnastique de l'esprit appliquée à la pratique, un dialogue intérieur s'engage progressivement et se formulerait ainsi. Quand, dans mon expérience personnelle, ai-je souvenance d'avoir appris, compris et intégré un apprentissage? Quelle relation existait-il alors entre l'objet d'apprentissage, le plaisir et le processeur? Quelle place je jouais dans la démarche? Que se passait-il lorsque je vivais un blocage, une difficulté insurmontable, que je décrochais avec fracas ou sombrais dans le mutisme? Quel type d'enseignant m'avait invité, initié, conduit sur les voies de l'apprentissage? Qui était-il? En qui, en quoi croyait-il? Faisions-nous partie de l'enjeu? Etions-nous complices, joueurs? Connaissions-nous les règles du jeu réciproquement? Combien de fois lui et moi nous sentions-nous joués, déjoués plutôt que joueurs enjoués? Lire ainsi son intervention, resitue l'action éducative dans toute son ampleur, sa beauté, son importance et sa responsabilité. L'enjeu est une interrogation personnelle et collective. Comme éducateurs, ne faisons-nous pas partie du jeu et de l'enjeu?

Le jeu: reflet de notre expérience

La place que l'enseignant donne au jeu correspond souvent à la nature, la fonction, le moment et les conditions qu'il a vécus comme enfant jouant.

Dans la famille, on pouvait jouer après une tâche bien remplie, en récompense de. On jouait soit avec un objet ou des objets préfabriqués ou inventés, seul ou en groupe. A l'école on jouait prioritairement dans la cour de "récréation"; dans la classe lorsqu'on avait terminé un exercice ou un travail. Lorsque le comportement était tellement indiscipliné ou mésadapté, on bénéficiait alors d'activités ludiques dites de ré-éducation ou de rattrapage, en orthopédagogie ou lors de périodes "de testing", ou de séances de thérapie par le jeu.

Ces faits ne sont pas archaïques, ces situations non questionnées continuent encore à influencer les choix et les usages de jeux en classe comme outil soit d'éveil, de communication, d'apprentissage, d'évaluation ou de para-scolaire souvent limité aux sciences humaines et aux "surdoués" ou aux mésadaptés, conformément à nos expériences initiales. L'insécurité face aux impératifs d'obtention des objectifs propres aux nouveaux programmes en vigueur menace tellement l'enseignant qu'il peut lui être difficile d'introduire de l'humour, du plaisir, à l'acte d'apprendre, de

comprendre. Le travail l'emporte donc sur le plaisir.

De plus, l'enseignant se rend souvent victime de l'évaluation, attribuant de la valeur à tellement d'objectifs, d'habiletés, de connaissances et de comportements que le contrôle et la répétition l'emportent aussi sur l'apprentissage. Les classes se transforment en salle d'entraînement, l'atmosphère se pollue, la tension monte, le jeu de la découverte est sacrifié à la norme. D'ailleurs on crée maintenant des écoles, des classes de décrocheurs où l'étudiant négocie, joue, s'engage ou se retire et où les règles du jeu sont claires, le temps approprié et l'enjeu reconnu par tous les partenaires. Ces phénomènes ne sont-ils le résultat de la dissociation du jeu humain de l'apprentissage. "L'enfant libre" en chacun de nous doit-il mourir pour devenir un adulte instruit, conforme et trop souvent malheureux? Il faut observer de vrais joueurs pour reconnaître leur acharnement, leur réflexion, leur plaisir, leurs apprentissages intégrés à la vie.

Le jeu: un outil d'apprentissage intégré de formation

Dans une activité ludique, des joueurs ont à accomplir une tâche comprenant des règles, des normes d'où l'apport du jeu dans l'initiation à un savoir allié à un savoir-faire confronté à un savoir-être avec les autres, donc à un savoir-vivre. Cette dynamique répétée dans un esprit parfois compétitif et souvent coopératif permet à l'étudiant d'être joueur, de réaliser l'importance de bien maîtriser les règles pour mieux les dépasser, les modifier afin de donner une forme plus personnelle à sa pensée et porter aussi son attention à d'autres facteurs d'apprentissage dont la relation interpersonnelle et l'environnement, tout en s'éduquant à la valeur de la tolérance envers lui-même et les autres.

Il importe toutefois de présenter un menu de jeux qui comprenne plus que des exercices systématiques, si l'on veut intégrer des apprentissages à tout l'être, objectiver la pratique à un savoir-vivre.

Cette description des dimensions éducatives du jeu laisse peut-être entendre qu'il faille recourir seulement à des jeux de groupes ou de société. Le jeu peut aussi porter sur divers objets d'apprentissage, avoir des finalités distinctes dont les points de départ et d'arrivée sont inscrits dans le "je" en conquête de savoir avec plaisir, ayant comme ressources ou outils principaux, l'esprit et le cœur. En effet, il faudrait redonner de la place au jeu d'esprit subtil, nuancé, au jeu de concepts, au jeu de mémoire, au jeu de langage, au jeu inventif et bannir la répétition d'imitations

banales, les faux visages du rire, du plaisir, de l'expression. Le ferment unique et fécond que recèle le vrai jeu consiste à être aussi une école de valeurs dont l'espérance dans une société hantée par le fatalisme, la médiocrité, la passivité.

En effet, le jeu réel crée, nourrit et conserve au cœur du joueur la certitude qu'il y a toujours la possibilité de recommencer, d'un défi subséquent, que l'échec est relatif et passager... Cette quête d'espérance fait du jeu une stratégie privilégiée de dépassement, d'endurance à l'effort, d'auto-régulation. Jouer c'est croire à l'impossible... Y croyons-nous nous-mêmes?

Le jeu: un partenaire de l'apprentissage

Une telle réflexion a ses corollaires didactiques qui ne peuvent s'imposer. Elle laisse entrevoir un mouvement harmonieux de l'*homo faber* à la rencontre de l'*homo ludens*. Elle redonne à la vie un sens plénier et à la pédagogie un rôle fondamental. Elle redéfinit la personne comme un joueur un vivant. Elle questionne la place des objectifs d'apprentissage en relation avec les finalités de l'homme et de la société. Elle ouvre une porte à toute initiative qui prendra en considération la personne totale en voie de développement considérant que la stratégie du jeu est compatible à l'enseignement par projets, à l'intégration des matières, la co-gestion, la co-évaluation participative de tous les joueurs (parents-étudiants et enseignants) dans le respect des différences. Elle fait appel à diverses théories et processus d'apprentissage et à l'interdisciplinarité.

Enfin, pour que le jeu épouse l'apprentissage et reste fidèle au contrat de base entre l'enseignant, l'étudiant et la direction de l'école, il faudra que les partenaires ou joueurs acceptent de vivre quotidiennement l'alliance entre la fantaisie et la réalité, entre l'avoir et l'être, le cognitif et le socio-affectif, entre la compétition et la coopération.

Enfin, comme modèle anthropologique, l'*homo ludens* demeure une critique constante d'une société façonnée selon l'image de l'*homo faber* et constitue une possibilité nouvelle offerte à l'humanité.

Vous trouverez une bibliographie exhaustive sur ce thème dans le texte de ma thèse de doctorat déposée à la bibliothèque de l'UQTR, en avril 1984.

JEU ET APPRENTISSAGE: POURQUOI ET COMMENT

**Contributions à la Table-ronde du Colloque de CIRADE
Anna-Beth Doyle**

**Centre de Recherche en Développement Humain
Université Concordia**

Mes propos sur le thème de la contribution du jeu à l'apprentissage, se limiteront au jeu symbolique ou imaginaire, c'est-à-dire le jeu de "faire-semblant", y compris le jeu symbolique spontané et le jeu symbolique mené par un adulte. Le jeu de "faire-semblant" est caractérisé chez l'enfant par la façon non-littérale d'aborder une situation réelle. Tout en faisant semblant, l'enfant peut transformer de façon symbolique sa propre identité et/ou les objets qui l'entourent selon les exigences du contexte imaginaire (Garvey, 1977).

En ce qui a trait à l'apprentissage, je parlerai aujourd'hui de l'acquisition d'aptitudes cognitives et sociales générales plutôt que de l'apprentissage d'aptitudes académiques spécifiques. Cette approche ne découle pas d'un manque d'intérêt pour les applications spécifiques au sein du milieu scolaire. Au contraire, j'espère que les aptitudes générales donnent aux enfants la capacité de profiter davantage des opportunités académiques.

Dans ce contexte, il est évident que le jeu symbolique, en particulier le jeu symbolique social, à l'âge préscolaire, est relié aux aptitudes cognitives et sociales. Sur le plan empirique, ce point de vue est confirmé par des études visant à accroître une aptitude particulière chez certains enfants, habituellement de milieux défavorisés, à l'aide de séances d'entraînement au jeu symbolique sous la conduite d'adultes. À la suite de ces séances, on a constaté une amélioration des aptitudes de conservation (au sens piagétien), de classification et de créativité ainsi que des aptitudes linguistiques (Golomb et Cornelius, 1977; Saltz, Dixon et Johnson, 1977; Smilansky, 1968). Pour ce qui est des aptitudes qui relèvent de la compétence sociale, on a observé, suite aux séances d'entraînement, une évolution positive dans la prise de rôles et dans les aptitudes sociales (Burns et Brainerd, 1979; Rosen, 1974; Saltz et Johnson, 1974) ainsi que dans l'esprit de collaboration, l'efficacité de groupe et la fréquence des interactions (Rosen, 1974; Smith et Sydal,

1978). Pour expliquer leurs résultats, les chercheurs invoquent généralement les similitudes observées entre ces diverses aptitudes et les processus exigés par le jeu symbolique.

Les études en milieu naturel des corrélats sociaux et cognitifs du jeu symbolique collectif ont généralement confirmé les résultats des séances d'entraînement. Il semblerait que le jeu symbolique favorise l'exercice de comportements sociaux matures et positifs. Dans une étude de trente-sept enfants de quatre (4) et cinq (5) ans jouant en groupes de quatre, on compara, chez les mêmes enfants, les comportements de jeu symbolique aux interactions dans un contexte littéral (Connolly, Doyle & Reznick, en révision).

Nous avons défini douze aspects de leur comportement. Certains de ces aspects étaient mentionnés dans la littérature comme étant caractéristiques du jeu symbolique et aussi d'un comportement mature et socialisé. Le jeu symbolique se différencie du jeu littéral sur six de ces douze dimensions. Quand les enfants jouaient à "faire semblant" avec des pairs, leur comportement était plus positif et moins négatif. Les interactions étaient de plus longue durée, elles impliquaient davantage de comportements interactifs avec des pairs - par exemple, des tentatives d'influence qui avaient une plus grande probabilité de réussite - et elles se caractérisaient de plus par une plus grande fréquence de comportements réciproques et complémentaires.

On effectua des analyses séparées avec des sous-groupes de jouets, les uns favorisent le jeu symbolique, les autres non. Indépendamment du type de jouet, les résultats menèrent aux mêmes conclusions. Il semblerait que le jeu symbolique plus fréquent produit également chez les enfants plus âgés, de cinq à huit ans, une participation plus positive ainsi qu'un plus grand engagement social (Ceschin, Doyle et Busque, 1987).

Les études en milieu naturel des capacités cognitives et sociales d'enfants qui jouent fréquemment au jeu de "faire-semblant" viennent à l'appui des études d'entraînement (voir par exemple, Marshall, 1961; Rubin et Maloni, 1975). En outre, elles ont démontré que c'est le jeu symbolique collectif, et non le jeu symbolique individuel, qui est relié à l'acquisition d'aptitudes sociales et cognitives avancées. Dans nos propres travaux (Connolly et Doyle, 1984; Doyle et Connolly, en révision), nous avons remarqué que les enfants d'âge préscolaire qui se livraient spontanément à plus de jeux symboliques collectifs étaient mieux acceptés par leurs pairs.

et mieux évalués par les éducateurs pour leur compétence sociale. En ce qui concerne les manifestations cognitives de la compétence sociale, les enfants qui s'adonnaient davantage à des jeux symboliques collectifs complexes étaient davantage en mesure de faire preuve de maturité socio-cognitive. Dans des situations réelles ou fictives, ils participaient à des interactions plus longues et plus socialement complexes et obtenaient généralement plus d'appui et de collaboration de la part d'autres enfants.

On se doit de demander pourquoi et comment le jeu symbolique social a-t-il un effet aussi profond sur l'enfant. En premier lieu, il faut vérifier si le jeu a vraiment un effet sur les capacités de l'enfant ou bien s'il n'existe qu'une association corrélationnelle entre le jeu et les capacités cognitives et sociales manifestées dans le jeu. Selon Piaget (1946), le jeu symbolique est un précurseur essentiel au développement de la pensée opératoire concrète, qui reflète une aptitude à manipuler les représentations symboliques mentales. En encourageant la séparation du symbole et du référent, Vygotsky (1976) suggère que la participation au jeu symbolique facilite et reflète le développement de la fonction sémiotique. Il a émis l'hypothèse selon laquelle le jeu symbolique contribue de façon causale au développement des aptitudes symboliques. Bien sûr, le jeu reflète les aptitudes de l'enfant. Mais les études déjà citées qui ont profité d'un devis expérimental, démontrent que l'effet du jeu symbolique sur les aptitudes cognitives et sociales va au-delà d'un simple lien entre deux champs d'action témoignant tous deux des capacités de l'enfant.

Il faut noter que les résultats des études d'entraînement à l'âge préscolaire sont plus faibles au niveau social que cognitif. En effectuant un contrôle expérimental de l'attention portée aux enfants par les adultes, il devient plus difficile de tracer le lien entre l'entraînement au jeu symbolique proprement dit et le développement des aptitudes cognitives. Certains résultats semblent par contre démontrer des effets positifs quant aux aptitudes sociales.

Pourquoi et comment le jeu symbolique social peut-il favoriser les aptitudes sociales? Bien que Piaget (1932) ne crut pas que le jeu symbolique contribue directement au développement des aptitudes cognitives, il proposa toutefois que ce genre de jeu a son importance dans la vie émotive et dans l'adaptation sociale de l'enfant. D'après Piaget, la motivation principale du "faire-semblant" est le refoçonnement de

situations chargées d'émotions que l'enfant a vécues et dans lesquelles il ou elle ne s'est pas senti à la hauteur. Puisque dans le jeu symbolique l'enfant peut recréer la situation en bénéficiant d'un certain contrôle, l'hypothèse était que les résultats démontreraient un plus grand sentiment de maîtrise et une baisse d'anxiété. Plus récemment, d'autres chercheurs ont porté attention à l'importance socio-affective du "faire-semblant" (Fein, 1985). Le jeu symbolique collectif semblerait également favoriser le développement d'une compétence sociale, parce qu'il nécessite l'exercice d'aptitudes sociales complexes telles la prise de rôles, l'empathie et la coopération (Bruner, 1973; Garvey, 1977; Smilansky, 1968).

Pourquoi est-ce le jeu symbolique qui contribue aux capacités des enfants plutôt qu'une autre forme d'interaction? Certaines théories plus récentes, comme celles de Bruner (1973) et de Singer (1973), veulent que le jeu symbolique spontané soit un instrument grâce auquel l'enfant peut acquérir de nouvelles aptitudes et exercer de nouveaux comportements. Selon Bruner, il représente pour l'enfant une situation qui le libère de tout risque et de la poursuite d'un but précis. Ce climat d'expérimentation favorise une nouvelle utilisation d'objets familiers et l'apprentissage de nouveaux modes de comportement, qui peuvent, par la suite, être incorporés aux situations réelles. En résumé, le jeu symbolique social a été considéré comme un aspect privilégié de l'activité des jeunes enfants et comme un important facteur de développement des aptitudes cognitives et sociales.

Pourquoi à l'âge préscolaire les effets sont-ils pour la plupart, d'ordre social? Peut-être les effets du jeu varient-ils selon l'âge de l'enfant et selon que le jeu est spontané ou mené par un adulte. Je voudrais souligner que c'est chez les très jeunes, de un (1) an à trois (3) ans, que le jeu symbolique spontané est relié de façon plus définitive aux capacités cognitives de l'enfant. Roberta Corrigan a démontré ces liens dans ses études publiées dans la revue Child Development. Mais avec les enfants de cinq (5) à huit (8) ans dans nos propres études, nous n'avons trouvé aucune relation entre la complexité du jeu symbolique collectif spontané et les capacités cognitives, indiquées par des tests de la pensée opératoire concrète, des aptitudes symboliques linguistiques, et de la capacité de jouer des rôles. Après l'âge de trois (3) ans, la plupart des enfants ont maîtrisé toutes les capacités cognitives dont ils auront besoin pour s'adonner au jeu symbolique avec des pairs. Peut-être le jeu symbolique mené par un adulte détient-il à lui seul le pouvoir d'accroître les capacités cognitives chez l'enfant d'âge préscolaire. Pour produire un tel effet, les

aptitudes plus complexes requises par le jeu de rôles ou la transformation d'un objet doivent recevoir plus d'emphasis au sein d'un programme d'entraînement.

Il y a une autre caractéristique du jeu symbolique qui peut changer avec l'âge. Le jeu symbolique collectif est constitué à la fois du jeu en tant que tel, des thèmes fictifs et aussi de la métacommunication au sujet du jeu symbolique (Bateson, 1955). Le jeu comporte la "mise en scène", avec un pair, d'un thème commun, où les objets, l'environnement ou les identités des participants sont transformés. Imaginez par exemple, l'action lors d'une scène de sauvetage où le héros, Superman, porte secours à une victime en danger. La métacommunication est le moyen dont se servent les enfants pour engager leurs compagnons et leur faire partager le thème imaginaire de la séance de "faire-semblant". Cela survient lorsque les enfants communiquent au sujet de la nature du jeu et de l'interaction sociale, en dehors du contexte de l'action proprement dite. Un aspect de la métacommunication qui est caractéristique du jeu collectif symbolique est la négociation explicite des règles de la séance de "faire-semblant", par exemple, la répartition des rôles et des droits de propriété des objets ("C'est moi qui vais être Superman et voici ma cape"). La négociation des séances de "faire-semblant" implique des comportements extérieurs à la situation de "faire-semblant" proprement dite, ayant pour but d'établir un consensus parmi les enfants sur une séance à venir, ou de modifier le contenu d'une séance déjà en cours.

La plupart des études mentionnées ci-dessus supposent que c'est le jeu symbolique proprement dit (et non la discussion, la planification ou la communication avant ou durant le jeu symbolique) qui se rapporte au développement social et cognitif. Une autre interprétation de la relation entre le jeu de "faire-semblant" et la compétence sociale a été offerte récemment, qui met en évidence le rôle de la métacommunication. Inspirée du travail de Piaget (1932), cette interprétation veut que l'activité symbolique contribue au développement social en offrant un contexte pour la négociation entre pairs et la possibilité de résoudre divers conflits (Rubin, 1980; Rubin, Fein et Vandenberg, 1983). C'est-à-dire que la résolution active des débats soulevés entre partenaires de jeu, qui détiennent des idées contradictoires quant à la gestion de la séance de jeu symbolique, permet à l'enfant de développer des capacités d'accommodation sociale (Doise et Palmonieri, 1984). Selon ce point de vue, c'est le contexte symbolique de la négociation entre pairs, plutôt que le jeu lui-même, qui facilite le développement de l'enfant.

Ces deux points de vue sur les apports du jeu symbolique au développement de l'enfant ne s'excluent pas mutuellement. Fein (1985) est d'avis que l'approfondissement conjoint de situations sociales chargées d'affectivité constitue la principale substance ainsi que la motivation du "faire-semblant" chez l'enfant d'âge préscolaire. Durant ces années préscolaires, nos propres études ont confirmé que le rapport entre le jeu symbolique proprement dit et les aptitudes sociales est plus important que le rapport entre la négociation explicite des thèmes fictifs et les aptitudes sociales (Connolly et Doyle, en révision). Toutefois, avec l'avènement de la pensée opératoire concrète, l'enfant développe la capacité de saisir différents points de vues au sein de situations sociales. De plus, les solutions fantastiques aux problèmes émotifs ne lui suffisent plus, et il s'intéresse davantage aux processus de collaboration sociale. Il est de notre avis que si le jeu symbolique proprement dit contribue au développement social et cognitif chez l'enfant d'âge préscolaire, la communication pendant les séances de jeu symbolique détient un rôle significatif durant les premières années scolaires.

En somme, les résultats d'études empiriques ont confirmé que le jeu symbolique collectif est relié aux aptitudes cognitives et sociales. Mais, il faut tenir compte de l'âge de l'enfant et de la situation de jeu (avec des pairs ou avec un adulte) pour prédire ses effets particuliers. A l'âge préscolaire, les effets les plus marquants du jeu spontané sont des effets sociaux. Il semble aussi que les mécanismes grâce auxquels le jeu symbolique favorise les compétences de l'enfant peuvent varier avec l'âge de l'enfant. A l'âge préscolaire, c'est le jeu proprement dit, la "mise en scène", qui est relié à l'augmentation des compétences sociales. Mais la métacommunication au sujet du jeu devient de plus en plus fréquente et peut-être plus importante entre trois (3) et six (6) ans.

REFERENCES

- BATESON, G. (1955). A theory of play and fantasy. Psychiatric Research Reports, 2, 39-51.
- BRUNER, J. (1973). Organization of early skilled action. Child Development, 44, 1-11.
- BURNS, S.M. & BRAINERD, C.J. (1979). Effects of constructive and dramatic play on perspective taking in very young children. Developmental Psychology, 15, 512-521.
- CESCHIN, F., DOYLE, A.B. & BUSQUE M.C. (1987). Motivational factors in young children's social pretend play. Paper presented at the society for Research in Child Development, Baltimore.
- CONNOLLY, J. & DOYLE, A.B. (Under review). Social pretend play and social interaction in preschoolers.
- CONNOLLY, J. & DOYLE, A.B. (1984). Relations of social fantasy play to social competence in preschoolers. Developmental Psychology, 20, 797-806.
- CONNOLLY, J., DOYLE, A.B. & REZNICK, E. (Under review). Social pretend play and social interaction in preschoolers.
- DOISE, W. & PALMONARI, A. (1984). Social Interaction in Individual Development. Cambridge: Cambridge University Press.
- DOYLE, A.B. & CONNOLLY, J. (under review). Negotiation and enactment in collaborative pretend play: Relations to social acceptance and social cognition.
- FEIN, G.G. (1985). Pretend play: Creativity and consciousness. In D. Gorlitz & J. Wohlwill (Eds.), Curiosity, Imagination and Play: on the Development of Spontaneous and Motivational Processes. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- GARVEY, C. (1977). Play. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- GOLOMB, C. & CORNELIUS, C.B. (1977). Symbolic play and its cognitive significance. Developmental Psychology, 13, 246-252.
- MARSHALL, H.R. (1961). Relations between home experiences and children's use of language in play interactions with peers. Psychological Monographs, 755, whole no. 509.
- PIAGET (1946). La formation du symbole chez l'enfant. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- ROSEN, C.E. (1974). The effects of sociodramatic play on problem-solving behavior among culturally disadvantaged preschool children. Child Development, 45, 920-927.

- RUBIN, K.H. (1980). Fantasy play: Its role in the development of social skills and social cognition. In K.H. Rubin (Ed.), Children's Play. San Francisco: Jossey-Bass.
- RUBIN, K. & MAIONI, T.L. (1975). Play preference and its relationship to egocentrism, popularity and classification skills in preschoolers. Merrill-Palmer Quarterly, 21, 171-179.
- SALTZ, E., DIXON, D. & JOHNSON, J. (1977). Training disadvantaged preschoolers on various fantasy activities: Effects on cognitive functioning and impulse control. Child Development, 48, 367-380.
- SALTZ, E. & JOHNSON, J. (1974). Training for thematic fantasy play in culturally disadvantaged children. Preliminary results. Journal of Educational Psychology, 66, 623-630.
- SINGER, J.L. (1973). The Child's World of Make Believe: Experimental studies of imaginative play. New York: Academic Press.
- SMILANSKY, S. (1968). The effects of sociodramatic play on disadvantaged children: Preschool children. New York: Wiley.
- SMITH, P.K. & SYDALL, S. (1976). Play and non-play tutoring in preschool children: Is it play or tutoring which matters? British Journal of Educational Psychology, 48, 315-325.
- VYGOTSKY, L.S. (1976). Play and its role in the mental development of the child. In J.S. Bruner, G. Jolly, & K. Sylva (Eds.), Play. New York: Basic Books.

L'APPRENTISSAGE PAR LE JEU, POURQUOI ET COMMENT?

Ercilia Palacio-Quintin

Groupe de recherche en développement de l'enfant
Université du Québec à Trois-Rivières

Pour introduire la question qui nous occupe, il nous semble utile de faire une incursion très rapide dans l'histoire de la pédagogie.

C'est seulement dans la première moitié du XIX^e siècle qu'un grand pédagogue donnera au jeu droit de cité dans l'éducation des jeunes enfants. Nous faisons allusion bien sûr à Frobel, le fondateur des jardins d'enfance. Mais il faudra attendre le XX^e siècle pour que les idées sur le rôle éducatif du jeu prennent forme dans les applications "scolaires". Ce sont les théoriciens de l'école dite active, tels que Claparède, Decroly, Dewey, Ferrière, etc., qui introduisent l'esprit du jeu au primaire.

Comment se fait-il alors, qu'aujourd'hui, un demi siècle après, on se demande encore quel est le rôle du jeu dans l'apprentissage? De toute évidence il y a des ambiguïtés qui nourrissent les controverses actuelles.

* * *

Le rappel de la position sur le rôle du jeu dans l'apprentissage de Jean Chateau, auteur bien connu par ses travaux sur le jeu chez l'enfant, peut nous permettre de mettre en évidence l'ambiguïté de base. Chateau (1968) affirme que:

"L'utilisation des jeux à des fins éducatives, si elle reste légitime, est assez délicate, surtout à mesure qu'on a affaire aux âges supérieurs de l'enfance. Il faut en cela beaucoup de prudence, sous peine de n'aboutir qu'à un type d'enfant "gâté", pris dans l'instant présent, au lieu de former un garçon énergique et prévoyant, capable de travail prolongé." p. 452.

Voilà le dilemme de base: l'opposition jeu-travail.

En effet, la presque totalité des définitions du jeu l'associent au non-travail, à la non-production.¹ Le jeu est associé au plaisir et le travail à l'obligation, sans tenir compte de l'effort que l'activité en question suppose ou demande. Mark Twain a mis bien en relief la contradiction de cette définition en rappelant que "construire des fleurs artificielles... c'est un travail, pendant que monter le Mont Blanc est un amusement". Si cette contradiction peut être soulevée même au sujet de l'adulte, elle peut l'être davantage quand il s'agit de l'enfant. En effet le jeu est la tâche spécifique de l'enfance, tâche à travers laquelle l'enfant exerce ses possibilités et se développe. Puisque le "travail" de l'enfant est celui d'assurer le développement de sa personne, jeu et développement, jeu et éducation sont des termes intimement liés quand nous parlons des enfants.

Nous pouvons affirmer alors que le jeu pour le jeu a toujours un rôle dans la vie et le développement de l'enfant mais il y a lieu de se questionner sur le rôle du jeu dans l'apprentissage et plus particulièrement dans l'apprentissage scolaire. En effet l'apprentissage scolaire est considéré comme une activité "sérieuse" et "productive" qui prépare l'enfant à la vie de travail. Combien d'enfants à travers le monde se font dire à la fin de la maternelle: "Maintenant, c'est fini le jeu, il va falloir travailler à l'école". Et voilà que la chaîne d'associations école-apprendre, école-travail, travail-contrainte et déplaisir germe dans l'esprit de l'enfant pour provoquer bien souvent l'apparition de l'association apprendre-déplaisir et contrainte que l'école se chargera souvent de renforcer.

Voilà le pourquoi fondamental de l'apprentissage par le jeu. Le jeu sera pour l'enfant le moteur que lui permettra de développer de plus en plus son désir et son plaisir d'apprendre. Apprendre que apprendre est un plaisir et apprendre à retirer satisfaction de l'activité intellectuelle devrait être considéré comme le premier objectif de l'apprentissage scolaire. Et le jeu peut être sans aucun doute le véhicule privilégié pour atteindre cet objectif.

Il nous semble important de souligner ici deux éléments: 1) nous avons parlé de premier objectif et non pas du seul objectif important, c'est-à-dire que c'est pendant les années pré-scolaires et les premières années scolaires que le plaisir d'apprendre et le plaisir de l'activité

intellectuelle doit être développé. Dans les années suivantes, ils doivent être entretenus et exercés. 2) nous parlons d'apprentissage par le jeu et non de jeu pour le jeu. Ceci aura un impact important sur les réponses à donner sur le comment de l'apprentissage par le jeu.

Avant d'aborder le comment, il nous semble important de rappeler les fonctions ou rôles qu'on attribue au jeu ou aspects qu'on privilégie le plus fréquemment. Habituellement, on souligne particulièrement la contribution du jeu au développement physique et psychomoteur (fonction d'exercice), au développement affectif (fonction élaborative et cathartique) et au développement social (fonction socialisante, apprentissage des rôles). D'ici naît une source d'ambiguïté dans la problématique de l'apprentissage par le jeu. Quant on parle d'utiliser le jeu dans l'apprentissage, on garde les fonctions nommées comme cadre de référence et on oublie de considérer la contribution du jeu au développement intellectuel et les fonctions cognitives auxquelles il peut être associé. Or c'est à cet aspect du jeu que doit principalement faire appel l'apprentissage scolaire.

Une distinction doit donc être établie entre le jeu comme source de développement de divers aspects de la personnalité et le jeu comme moyen d'apprentissage scolaire.² Le jeu pour le jeu a toujours un rôle dans la vie et le développement de la personne mais il n'est pas suffisant pour produire des apprentissages spécifiques. Pour contribuer aux apprentissages scolaires, le jeu doit donc présenter des caractéristiques spéciales.

Avant de définir ces caractéristiques, il nous semble nécessaire de distinguer les différents types de jeu et de voir leur rôle dans le fonctionnement psychologique, pour ensuite nous pencher sur leur fonction éducative.

Plusieurs auteurs ont proposé diverses classifications centrées sur des aspects différents du jeu. Nous privilégierons une grille d'analyse piagétienne puisque Piaget analyse le jeu en tant que témoin de l'activité cognitive. Néanmoins nous ne nous restreindrons pas à son modèle et nous référerons à d'autres au besoin, mais en gardant toujours une perspective développementale.

Nous aborderons donc quatre grandes catégories: les jeux fonctionnels, les jeux symboliques, les jeux de règles et les jeux réceptifs

et de construction. Il convient de préciser au départ que, tel que Piaget l'a mis en lumière, les jeux sont solidaires de la construction des modes d'adaptation au monde extérieur, l'adaptation se construisant par l'activité du sujet.

Les jeux d'exploration, fonctionnels ou sensori-moteurs se confondent au début de la vie avec les fonctions adaptatives. Ils sont en fait un prolongement de ces fonctions adaptatives, des gestes qui répétés en dehors de tout contexte adaptatif acquièrent leur caractère de gratuité et de recherche du plaisir fonctionnel (K. Buhler) et du plaisir d'être cause (Groos). Ces jeux sont caractéristiques des deux premières années de la vie. Il ne concernent donc pas directement l'enfant d'âge scolaire. Mais ce sera dans ce plaisir fonctionnel sensori-moteur que pourra s'enraciner ce que j'appellerai "le plaisir fonctionnel intellectuel" que aura un rôle important dans le plaisir d'apprendre dont nous avons parlé auparavant.

Après ces jeux sensori-moteurs, le "faire semblant", les jeux symboliques ou de fiction font leur apparition et gardent une place privilégiée au cours de la période préscolaire. Il ont un rôle majeur au niveau du développement affectif avec leur fonction élaborative et cathartique si bien décrites par Freud et reconnues d'ailleurs par Piaget. Il sont en même temps un reflet des structures sociales et des agents de socialisation.

Mais ces jeux sont aussi témoins et lieu d'exercice d'une nouvelle fonction essentielle au développement intellectuel: le maniement des symboles. C'est donc à condition de viser l'apprentissage de nouveaux aspects symboliques ou le renforcement de certains déjà existants que les jeux symboliques peuvent avoir un rôle spécifique dans l'apprentissage. Mais il peuvent aussi jouer le rôle de motivation. Le jeu symbolique est une activité "dont la motivation (n'est) pas l'adaptation au réel mais au contraire l'assimilation du réel au moi, sans contraintes ni sanctions" (Piaget, 1973, p46). Nous pouvons donc, à travers des jeux symboliques faciliter l'assimilation de certains aspects du réel ou concepts particulièrement choisis dans la mesure où nous orientons les jeux de façon précise.

La période préscolaire est sans conteste celle de l'apogée des jeux symboliques mais il ne faut pas oublier qu'ils persistent à l'âge scolaire et bien plus au delà en prenant des formes de plus en plus socialisées et adaptatives. Le souci d'introduire un ordre dans les combinaisons, celui de

vraisemblance qui débouche sur une imitation exacte du réel, et l'accès au symbolisme collectif assurent cette évolution. Le jeu du rôle³ qui aboutit à son tour à des expressions de culture dans des activités comme le théâtre ou l'improvisation théâtrale est un exemple de ces nouvelles formes de jeu symbolique.

C'est donc ainsi qu'à l'âge scolaire les jeux symboliques prennent de plus en plus la forme des jeux de règles qui domineront cette période. Les jeux de règles sont des institutions sociales puisqu'ils sont transmis d'une génération à l'autre et leurs caractères sont indépendants de la volonté des individus qui les acceptent. Avec ces jeux apparaît la capacité de coopération qui s'accompagne de nouvelles structures mentales qui permettent d'organiser un ensemble de phénomènes en un tout cohérent. Les jeux de règles ont toujours des exigences cognitives qui les rendent particulièrement intéressants comme démarche d'apprentissage.

Jusqu'ici nous avons parlé de différents types de jeu en suivant une séquence évolutive. Les jeux réceptifs et de construction sont difficiles à classer dans ce continuum. En effet ils apparaissent précocement et perdurent tout au long de l'évolution. Les jeux de construction commencent à apparaître à partir de un an, se développent particulièrement à la dernière partie de la période préscolaire et s'intensifient à l'âge scolaire en se compliquant. Ces jeux demandent l'acquisition de structures d'ordre parfois complexe qui permettent des performances autant manuelles qu'intellectuelles. Les jeux réceptifs, tel que écouter des histoires, jouent un rôle important dans le développement effectif mais aussi dans celui de la capacité d'attention et de concentration.

Après ce détour sur la question des fonctions du jeu et sur les divers types de jeu, revenons à la question du comment de l'apprentissage par le jeu. Les principaux éléments à retenir à ce sujet nous semblent les suivants:

- 1 - En ce qui concerne les types de jeu peuvent avoir un apport particulier à l'apprentissage, nous pouvons dire que:
 - les jeux fonctionnels ou sensori-moteurs n'ont pas de place spécifique dans l'apprentissage scolaire mais il est possible qu'il soit nécessaire de faire appel à des fonctions sensori-motrices pour qu'il servent de point d'allumage au plaisir fonctionnel intellectuel. Faire appel à des fonctions sensori-motrices peut être particulièrement nécessaire avec

des enfants en difficulté d'apprentissage ou retard de développement et avec des enfants sous-stimulés dans leur milieu tel que les enfants de milieux socio-économiques défavorisés.

- certains types de jeux symboliques peuvent avoir un rôle important dans l'apprentissage. C'est leur contenu qui déterminera leur pertinence ainsi que leur niveau d'élaboration. Au deuxième cycle du primaire, par exemple, nous ferons appel aux jeux symboliques ayant la forme de jeux de règles.
 - les jeux de règles seront sans conteste la forme de jeu pouvant répondre à des multiples besoins d'apprentissage. Sous ses formes les plus simples ils doivent déjà être introduits progressivement au préscolaire, intensifiés au premier cycle et fortement présents au deuxième cycle du primaire.
 - les jeux réceptifs peuvent contribuer particulièrement au développement de la capacité d'attention et de concentration, capacité de base si nécessaire à tous les apprentissages scolaires et qui fait tellement défaut à un grand nombre des écoliers d'aujourd'hui. Dans les premières années scolaires en particulier, il faudra aussi considérer l'apport de la dimension affective véhiculée dans ce type d'activité. En effet bien des recherches ont démontré l'impact positif de la signification affective dans le fonctionnement de la mémoire.
 - les jeux de construction peuvent être d'un secours particulièrement intéressant puisqu'ils présentent toujours des exigences intellectuelles définies. Ils ont en outre l'avantage de pouvoir correspondre à des niveaux d'évolution fort variés et constituent un pont avec le travail.
- 2- Quel que soit le type de jeu qu'on utilise dans le contexte d'apprentissage, il doit toujours être systématique et orienté vers un but spécifique. Le jeu dans ce contexte ne doit pas avoir le caractère de gratuité absolue qu'il peut avoir dans d'autres contextes ou situations de vie de l'enfant. C'est le jeu comme moyen et non le jeu comme but.
- 3- Les jeux utilisés comme moyen d'apprentissage doivent toujours faire appel à des activités mettant en branle des fonctions intellectuelles.
- 4- Les jeux utilisés comme moyen d'apprentissage doivent être adaptés au niveau de développement de l'enfant. Être adapté au niveau de l'enfant

signifie qu'il doit être assez facile pour qu'il puisse le réaliser mais suffisamment difficile pour qu'il y ait un défi à surmonter. Un jeu trop facile ou trop difficile peut être ennuyeux pour l'enfant que le plus indigeste des travaux scolaires.

* * *

Pour conclure, nous insisterons sur le besoin de distinguer le jeu comme source de développement de divers aspects de la personnalité et le jeu comme moyen d'apprentissage. Le jeu comme moyen d'apprentissage doit contribuer surtout à développer le plaisir d'apprendre et le plaisir de l'activité intellectuelle pour elle-même en faisant un passage naturel de la gratuité du jeu à la gratuité de l'acte intellectuel. N'est-ce pas d'ailleurs le goût de connaître pour connaître qui anime ceux qui apprennent le plus facilement?

L'apprentissage par le jeu contribuera aussi de façon particulière à effectuer un passage harmonieux de la vie de jeu infantile à la vie adulte de travail et des responsabilités.

Mais pour que le jeu puisse remplir ces fonctions il doit présenter des caractéristiques particulières qui doivent s'ajuster progressivement au développement de l'enfant dans un continuum où le jeu devient de plus en plus travail tout en gardant son caractère de plaisir. Le goût de l'effort à travers le jeu sera particulièrement stimulé, pour un apprentissage enfin où on passe du jeu-plaisir au travail-plaisir.

NOTES

- 1- Certains ont déjà contesté cette conception. Ainsi David Cooper (1976) nous dit dans "Une grammaire à l'usage des vivants" que "Ce qui est plus fondamentalement important pour l'avenir, comme pour le présent, c'est ...la fusion croissante du travail et du jeu... La seule cure contre la dépendance au travail est dans un mouvement de transformation du travail aliéné en jeu productif" p. 143.
- 2- Il est important de souligner ici que nous parlons d'apprentissage scolaire dans le sens spécifique, c'est-à-dire en laissant de côté la mission d'éducation générale de l'école et sans nier son importance.
- 3- Le jeu de rôle est une technique qui est utilisé avec succès même dans l'enseignement universitaire.

LA CLASSIFICATION DES JEUX ET JOUETS: UN CASSE-TÊTE OU UNE QUESTION DE BON SENS?

par

Manon Doucet

Université du Québec à Chicoutimi

INTRODUCTION

Dans le monde de l'enfant, dans son monde de jeu, nous sommes chaque jour, en tant qu'éducateur, enseignant, ou parent, obligés de faire des choix face au matériel que l'on veut proposer aux enfants. Nous voulons que ces jeux et jouets répondent le mieux possible aux diverses habiletés de l'enfant et qu'ils servent de support à l'actualisation des différents aspects de sa personnalité, tant au niveau intellectuel, affectif, social que moteur. Les jeux et jouets ne doivent pas être une fin en soi, ils sont d'abord et avant tout des objets qui peuvent aider, faciliter ou favoriser certaines étapes du développement de l'enfant.

Le marché ou le monde des jeux et des jouets est sans doute comparable à une jungle où il est plus ou moins difficile pour chacun d'entre nous de s'y retrouver, dépendant des besoins et des utilisations possibles que nous désirons en faire. Les concepteurs et les fabricants des jeux et des jouets se succèdent à une vitesse fulgurante et chacun croit et veut posséder le jouet idéal et vente à plus ou moins bon escient les mérites de leur petit dernier. Cependant, il ne faudrait pas oublier l'essentiel de ces objets, soit ce pourquoi ils ont été fabriqués. Pour le consommateur, il devient donc difficile de discerner avec justesse et précision les bienfaits de ces jeux et jouets à travers cette diversité d'objets, de concurrence et de publicité.

Aujourd'hui, je me propose donc de vous présenter un système de classification des jeux et des jouets, le système ESAR, un outil précieux et intéressant. Il permet d'apprécier le potentiel d'un jeu ou d'un jouet soit, ce pourquoi il a été conçu et fabriqué et ce que l'enfant est le plus susceptible de faire avec cet objet. En plus du potentiel, il permet de dégager la pertinence de cet objet, dépendant de la clientèle auquel il s'adresse.

Ce système de classification des jeux et des jouets a été élaboré par Denise Garon. Elle est psychopédagogue et professeure en techniques des

services de garde au Cégep de Ste-Foy et chargée de cours à l'Université Laval. Elle est aussi l'auteure de plusieurs publications en pédagogie du jeu et en services de garde.

Au départ, le système ESAR a été élaboré dans le but de répondre à un grand besoin de classification du côté des ludothèques. En effet, les responsables de la classification des jeux et des jouets destinés au prêt dans les ludothèques se heurtaient à l'absence de guides techniques qui leur permettraient d'établir un système assez uniforme dans l'ensemble des ludothèques. Le classement des jeux et des jouets s'effectuait donc selon des critères «maison» souvent arbitraires et subjectifs.

Le système ESAR propose donc un modèle de classification des jeux et des jouets pouvant servir aux ludothèques, mais depuis sa création, il a également contribué à beaucoup d'autres applications dans le domaine de l'éducation.

UN PEU D'HISTORIQUE

A l'examen des principaux modèles de classement déjà existants, quelques tendances dominantes se dégagent. Ces approches théoriques proposent de grandes familles de jeux effectuées à partir d'un point de vue particulier de l'activité ludique et en fonction de critères de regroupement plus ou moins définis.

Certains auteurs observent et décrivent des jeux et des jouets propres à des époques déterminées. D'autres analysent des jeux et jouets appartenant à des groupes sociaux spécifiques ou encore analysent des jeux et accessoires considérés comme simples divertissements ou comme objets associés à des domaines de l'activité humaine. D'autres ont des préoccupations propres au commerce et à l'industrie. Il regroupent pour mieux distribuer sur le marché, une surabondance d'accessoires de jeu. Enfin, divers types de classements ont été proposés selon une conception bien personnelle du jeu envisagé dans une perspective philosophique, psychologique, didactique et pédagogique.

Trois points majeurs se dégagent de l'analyse de ces modèles quant aux principes de classement appliqués par les auteurs: ils sont confus; ils sont peu objectifs ou englobants; ils sont difficilement applicables.

SUR LE PLAN PRATIQUE

En analysant les différents essais de classement, l'auteur recherche un modèle qui proposerait une démarche cohérente et objective, un principe d'ordre et de classement, un dénominateur commun qui permette d'articuler des catégories claires et distinctes.

Dans sa revue de littérature, c'est l'approche psychologique qui semble présenter, à quelques exceptions près, les critères de classement les plus systématiques et les mieux organisés. Cependant, malgré leur préoccupation de s'associer de près aux réalités psychologiques du développement à travers le jeu, plusieurs de ces modèles sont difficiles à appliquer. L'examen des modèles proposés par ces auteurs (Querol, 1905; Gross, 1945; Bühler, 1945; Claparède, 1964 et Château, 1967), permet de distinguer deux éléments importants:

Ces auteurs ne retiennent que les grandes classes de jeux correspondantes à leur cadre théorique ou empirique personnel et négligent de nombreux cas intermédiaires.

Les principes d'ordre retenus reposent sur les contenus ludiques plutôt que sur les catégories fondamentales. Ils ne sont pas assez consistants et souples pour recouvrir toutes les possibilités.

Toutefois, un auteur fait exception dans cette approche, il s'agit de Piaget et de sa démarche descriptive. Ainsi, il propose une classification des jeux intégrant toutes les formes ludiques des plus simples aux plus complexes et tout cela, en s'appuyant sur l'organisation et la structure de la pensée. Il s'est employé à classer et à définir les divers groupes ludiques et leurs catégories fondamentales en recherchant la prédominance d'une action sur une autre, et en déterminant l'ordre successif d'apparition de ces formes ludiques. L'exercice, le symbole, la règle recouvrent, d'après lui, l'essentiel du vécu ludique de l'enfance à l'adolescence. Un quatrième palier intermédiaire, la construction est proposée comme moyen terme entre les trois autres. Ces quatre groupes d'activités de jeu interviennent depuis leur point de départ, dans un ordre précis et selon une évolution séquentielle, cumulative, hiérarchique et objectivement observable.

L'approche piagétienne a donc été retenue pour servir d'appui théorique au modèle de classement ESAR pour décrire les principaux

aspects complémentaires du savoir jouer.

BUT DU SYSTEME ESAR

Ce système a donc été élaboré dans le but d'analyser des objets de jeu pour améliorer le choix qu'on en fait et pour mieux comprendre l'enfant qui joue. Cette classification présente une grille d'analyse pour évaluer la portée psychologique et pédagogique des accessoires de jeu que l'on offre aux enfants en fonction des différentes étapes du développement sous différents aspects tant cognitif, social qu'instrumental.

C'est d'abord la dimension matérielle qui est privilégiée par ce système puisque les jouets et les matériaux de jeu sont considérés comme des accessoires de jeu. Cette grille d'analyse devait donc relier les caractéristiques matérielles des objets, aux caractéristiques fondamentales du savoir jouer.

Ce système propose des catégories claires et exhaustives; un principe de regroupement permet d'assigner une seule catégorie à la fois pour un objet particulier.

Deux grands principes sous-tendent la classification du système ESAR: le principe d'ordre et le principe d'unité.

LE PRINCIPE D'ORDRE de ce système a été emprunté à Piaget. Il détermine la recherche dans l'activité de jeu, de la prédominance dans le temps d'une action sur une autre. Il permet la distribution de contenus spécifiques en catégories. Chaque catégorie doit être définie d'une façon claire et précise afin d'assigner une seule catégorie possible pour chaque élément à classer. Il permet de dégager de façon réaliste et objective, ce qui prédomine dans chaque catégorie.

LE PRINCIPE D'UNITE consiste à définir le mot-clé du système ESAR de façon précise afin de dégager les différentes utilisations et fonctions des objets et des accessoires de jeu.

L'infrastructure du modèle ESAR s'appuie sur un découpage du développement ludique en étapes essentielles et présente divers aspects complémentaires du jeu.

Ce système est donc un instrument de classification qui permet l'analyse psychologique du jeu et du jouet. Il présente quatre facettes du savoir jouer qui traduisent les principales formes d'activités ludiques et les grandes dimensions comportementales dans les activités ludiques, tant au point de vue cognitif, instrumental que social.

Les activités ludiques (Facette A), les conduites cognitives (Facette B), les habiletés fonctionnelles (Facette C) et les activités sociales (Facette D) constituent les quatre facettes du système ESAR. De plus, le modèle de classement ESAR s'appuie sur une séquence logique, précise et hiérarchique, permettant de retracer les diverses sources théoriques qui ont présidé aux choix des concepts psychopédagogiques.

Voici donc une brève description de ces quatre facettes.

LA FACETTE A: ACTIVITES LUDIQUES

Cette première facette appelée «Activités ludiques» décrit l'évolution des formes fondamentales du jeu. Elle permet de distinguer les types d'expressions ludiques et d'identifier les jeux de façon satisfaisante en les regroupant en grandes familles de jeux: le jeu d'exercice, le jeu symbolique, le jeu d'assemblage, le jeu de règles simples et le jeu de règles complexes.

C'est de cette facette que découle l'onogramme ESAR constitué de la première lettre de chacune des principales formes de l'activité ludique, telles que décrites par Piaget: E pour «jeu d'Exercice», S pour «jeux Symboliques», A pour «jeu d'Assemblage» (considéré comme pelier intermédiaire) et R pour «jeux de Règles simples ou complexes».

Les jeux d'exercice: (à partir de 2 ans)

Ces jeux font leur marque avec les exercices sensoriels et moteurs simples sans but apparent, tels que tirer sur un cordonnet, secouer un objet sonore, faire tourner une toupie, taper. Ce groupe ludique privilégie l'exercice d'une action répétée pour le plaisir du résultat immédiat. Les jouets et les jeux de cette catégorie sont: boîte musicale, jouets sonores, hochets, objets à palper, toucher, presser.

Les jeux symboliques: (à partir de 2 ans)

La représentation d'un objet par un autre et la simulation caractérisent ces jeux. Aussi, l'enfant commence à «faire-semblant», il s'imité à travers un autre, puis il fait comme papa et comme maman et il joue divers rôles du monde des adultes, (infirmière, pompier, etc.).

Les jeux et jouets de ce groupe sont: les petits personnages articulés (genre play-mobile), poupée, accessoires de poupée, marionnettes, costumes.

Les jeux d'assemblage

Ces jeux constituent une sorte de frontières entre les formes principales. L'utilisation de l'assemblage entraîne l'enfant à combiner, à construire, à agencer, à monter plusieurs éléments vers un but, une tâche précise. Les jeux et jouets de cette famille sont des pièces à emboîter, à assembler, à superposer, des casse-tête, des encastrements, des mosaïques.

Les jeux de règles: (4-11 ans)

Au début et jusque vers 7 ans, ils sont présents, mais de façon confuse. C'est surtout vers 7 à 11 ans qu'ils se développent et qu'ils sont directement reliés à l'action et supportés par des objets et des accessoires bien définis. Ce sont des jeux où l'enfant associe, soit un ordre précis, un itinéraire, ... (jeu de loto, domino, de séquence, etc.).

Vers 12 ans, les règles deviennent de plus en plus complexes et indépendantes de l'action et portent sur des raisonnements, des combinaisons logiques, des hypothèses, des stratégies et des déductions intériorisées. Ces jeux sont: les jeux de réflexion (échecs), sportif complexe (football, hockey), stratégie complexe (master-mind), etc.

LA FACETTE B: LES CONDUITES COGNITIVES

Dans cette facette, l'auteur présente les principaux niveaux de complexité mentale associés aux différentes familles ludiques. Cinq catégories de conduites cognitives constituent cette facette. Ce sont: les conduites sensori-motrices, les conduites symboliques, les conduites

intuitives, les conduites opératoires concrètes et celles des opérations formelles. Ces conduites permettent de reconnaître, selon les étapes de développement, les principales habiletés mises à contribution au cours des activités ludiques.

Les conduites sensori-motrices (0 à 18-24 mois)

L'enfant évolue par tâtonnements, explorations, manipulations actives et déplacements successifs. Ces conduites consistent à exercer et coordonner des perceptions sensorielles des gestes et des mouvements simples dans le but d'une satisfaction immédiate et du succès de l'action.

Les conduites symboliques (18-24 mois à 3-4 ans)

Avec l'apparition des premières formes de langage, l'enfant se détache progressivement de l'action et est capable de représentation mentale à l'aide de signes et de symboles. Il a maintenant accès aux événements passés et il peut anticiper. L'enfant simule, représente, invente et reproduit.

Les conduites intuitives (3-4 ans à 7-8 ans)

Cette pensée est une sorte de pensée imagée qui conduit à un rudiment logique. Elle est assez souple pour permettre des combinaisons logiques simples (triage, appariement, différenciation). Cependant, l'enfant est incapable de véritables opérations logiques, car il tend à se concentrer sur un seul aspect à la fois d'une situation et néglige les autres dimensions ou les considère de son seul point de vue.

Les conduites opératoires concrètes (7-8 ans à 11-12 ans)

Organisation et coordination des manipulations mais qui portent encore sur des objets concrets: l'enfant commence à considérer plusieurs points de vue à la fois. Les activités mentales intériorisées permettent de maîtriser: la classification, la sériation, la correspondance de regroupement, ...

Il accède à une forme de pensée logique, mais pas encore abstraite. Il s'intéresse aux jeux de règles simples, aux consignes, aux assemblages bien structurés, ordonnés.

Les conduites opératoires formelles (11-12 ans à l'âge adulte)

L'adolescent peut réfléchir en dehors du présent. Sa capacité de raisonner à partir d'hypothèses et de déductions amène l'adolescent à accéder à une forme de raisonnement abstrait, différent du raisonnement sur l'action. Cette forme de raisonnement le porte à formuler des questions abstraites, à édifier des théories, à inventer des modèles sociaux nouveaux. Son intérêt est marqué pour les jeux de règles complexes, des stratégies élaborées, aux assemblages techniques ou mécaniques précis (plans, devis, reproductions à l'échelle, maquettes élaborées).

Les facettes A et B sont soutenues par les études des différentes catégories de jeux et les stades de développement intellectuel tel que formulés par Jean Piaget (1972).

LES FACETTE C: LES HABILETES FONCTIONNELLES

Les habiletés fonctionnelles de l'individu forment la troisième facette du système ESAR. Nous y retrouvons 51 habiletés fonctionnelles regroupées sous quatre thèmes principaux: exploration, imitation, performance et création. Ces habiletés ont comme rôle de mettre en action les diverses formes ludiques et conduites cognitives décrites dans les facettes A et B.

L'exploration. Ce piliier permet la découverte de la réalité à travers des formes d'action sensorielles, motrices, des manipulations, des déplacements.

L'imitation. Ce piliier consiste à la reproduction d'une réalité. Il permet de reprendre une réalité à son compte personnel, à partir d'éléments déjà disponibles pour construire une sorte de modèle d'action.

Performance. Ce piliier est caractérisé par une qualité particulière permettant d'exercer une action avec un très haut degré de difficulté. Il présente donc des degrés de difficultés qui rejoignent toutes les caractéristiques d'une même action.

Création. Ce piliier témoigne de la maîtrise et du contrôle d'éléments préalablement acquis. Il implique de nouvelles combinaisons, des

arrangements inédits vraisemblablement intégrés. Il suppose un haut niveau d'adaptation et d'invention. C'est une recombinaison originale et créatrice de différents éléments déjà acquis.

La facette C, appelé habiletés fonctionnelles, tire son soutien théorique des travaux de Steels (1975) sur l'acquisition de différentes habiletés instrumentales que l'enfant doit apprendre à exercer et à maîtriser.

LA FACETTE D. LES ACTIVITES SOCIALES

La dernière facette nommée «activités sociales» a pour but de faire ressortir les formes possibles de participation sociale qu'un individu manifeste au cours des différentes activités de jeux. Les formes multiples de participation sociale entraînées par le jeu se divisent en deux catégories: la forme individuelle présente des comportements solitaires ou parallèles et la forme collective est constituée des comportements associatifs, compétitifs et coopératifs. La participation variable est une association des deux formes précédentes.

La forme individuelle. L'activité solitaire suppose que l'enfant joue seul. Son intérêt porte sur sa propre activité. L'activité parallèle suppose également que l'enfant joue seul mais avec d'autres enfants. Ils jouent seuls les uns à côté des autres plutôt que les uns avec les autres.

La forme collective. L'activité associative implique que les joueurs s'amuse avec d'autres enfants ou adultes mais sans division des rôles ou d'organisation, dans les relations sociales considérées. L'activité coopérative implique que les joueurs s'amuse avec d'autres dans un groupe organisé ayant un but collectif. Il y a donc une participation de tous avec division de rôles et organisation de l'action vers un même but. L'activité compétitive implique une interaction entre les joueurs vers un but, soit la recherche simultanée du même objet ou du même résultat. Elle peut contenir une rivalité ou une entente réciproque.

Finalement, la facette D, dite activités sociales, prend son appui chez Parten (1932), à partir de ses travaux sur l'échelle de mesure de l'activité sociale dans lesquels elle met en rapport des activités de jeux et des comportements sociaux spécifiques.

Tous ces concepts psychopédagogiques constituent donc l'ensemble des quatre dimensions du savoir-jouer dans le modèle ESAR.

Pour rendre ces concepts utilisables dans un système de classification, Denise Geron a eu recours aux méthodes de l'organisation documentaire et aux techniques utilisées en bibliothéconomie.

Pour le modèle de classification ESAR, c'est le schéma d'organisation, appelé «schéma de classification à facettes», emprunté au domaine de la bibliothéconomie qui a été retenu. Ce système permet d'analyser un sujet à partir de concepts fondamentaux que constituent les facettes ou parties d'un sujet. Ces facettes sont réunies selon un ordre ou une séquence, relevant du principe unificateur constant.

Les principales caractéristiques de cet arrangement visent précisément à établir la différenciation, la coexistence, la cohésion, la pertinence et la signification de l'ensemble des éléments à organiser (Ranganathan, 1959).

Chacune des quatre facettes se définit par un ensemble de concepts psychopédagogiques principaux et secondaires. Les concepts principaux ou descripteurs principaux correspondent aux grandes catégories fondamentales et générales de la facette. Les concepts secondaires ou descripteurs secondaires présentent des sous-répertoires, des sous-catégories à l'intérieur des grandes catégories. Ils se situent de façon complémentaire les uns par rapport aux autres et représentent les étages hiérarchiques et cumulatives de chacun des concepts principaux.

Ainsi, dans les catégories des jeux d'exercices, il y a sept familles; dans les jeux symboliques, trois familles; dans les jeux d'assemblage, il y a sept familles et ainsi de suite.

L'ETAPE DE L'ANALYSE DES JEUX ET DES JOUETS

Cette étape d'analyse présente l'essentiel des règles et des principes d'application du système ESAR.

Ce plan de classification se transforme à l'étape d'analyse en thésaurus (répertoire de termes normalisés) et sert de grille d'analyse ou

de banque de descripteurs lors de l'analyse psychologique des contenus ludiques d'un jeu ou d'un jouet. Le choix des descripteurs pour chacune des facettes selon le type de jeu ou de jouet à analyser, s'effectue par la recherche d'un aspect prédominant dans l'activité et d'une prédominance dans le temps d'une action sur une autre. La recherche de cette prédominance est le principe unificateur constant, objectif et non arbitraire très important dans le choix des descripteurs au moment de l'analyse psychologique du jeu ou du jouet.

D'autres principes de base tels que la clarté, la précision et l'homogénéité d'une classification ont été adoptés par l'auteur du système.

Lors de l'analyse psychologique, le jeu ou le jouet doit être envisagé selon les quatre aspects dégagés dans ce système de classification:

- Le premier aspect vise à déterminer à quelle catégorie de jeu appartient l'objet à analyser.
- Le deuxième aspect tente de préciser quel niveau de complexité mentale est atteint par ce type de jeu.
- Le troisième aspect veut faire ressortir quelles sont les habiletés fonctionnelles impliquées dans un jeu.
- Le quatrième aspect met en évidence l'angle social du jeu.

Deux principes, le principe d'ordre et d'unité (présentés précédemment), sous-tendent les quatre facettes du système ESAR et voici comment ils s'articulent au niveau des descripteurs.

Le principe d'ordre permet de choisir le ou les descripteurs appropriés aux fonctions essentielles et caractéristiques d'un jeu ou d'un jouet qui décrivent le mieux la réalité ludique, représentée par ce type de jeu ou jouet. Il détermine la recherche dans l'activité de jeu, de la prédominance dans le temps d'une action sur une autre.

Ce principe permet la distribution méthodique de contenus spécifiques en catégorie. Chaque catégorie doit être définie d'une façon claire et précise afin d'assigner une seule catégorie possible pour chaque élément à classer. Ce principe d'ordre implique que chaque facette, chaque

catégorie et sous-catégorie soient identifiés à l'aide de signes distinctifs. Une cote alfa-numérique accompagne chaque descripteur ou mot clé de la facette, facilitant la manipulation des concepts lors de l'analyse du jeu ou du jouet.

Le principe d'unité. Chaque mot-clé du système ESAR a été défini de façon précise et adaptée pour les fins d'analyse psychologique des contenus ludiques. Il est donc possible que ces mots prennent d'autres significations dans d'autres contextes. Les définitions de chaque concept sont regroupées dans un fichier qui s'intègre au système ESAR. Chaque concept retenu a reçu un sens précis et constitue la banque de descripteurs. Cette banque contient 151 définitions distribuées de façon cumulative et hiérarchique en 17 descripteurs principaux et 134 descripteurs secondaires.

Le fichier des descripteurs présente quatre couleurs correspondantes aux quatre facettes. Le rouge identifie la facette A; le bleu, la facette B; le jaune, la facette C et le vert, la facette D.

L'ANALYSE DES JEUX ET DES JOUETS

Deux grandes étapes sont à respecter lors de l'analyse du jeu et du jouet. Il s'agit de l'analyse matérielle et de l'analyse psychologique.

1. L'analyse matérielle

Cette étape sert à tracer le portrait matériel de l'objet. Cette description matérielle identifie déjà plusieurs caractéristiques du jouet importantes et décisives dans le choix des descripteurs de l'étape suivante. Elle permet d'établir la véritable utilité de l'objet. On doit donc mentionner:

1. Les titres ou noms divers donnés au jouet.
2. La maison d'édition ou le nom du fabricant.
3. Les particularités de la publication et de la diffusion (pays d'origine, date, nom commercial, etc.).

4. La facture même de l'objet c'est-à-dire, sa composition (nombre de pièces, matériaux, couleurs, formes, dimensions, s'il y a lieu).

2. Analyse psychologique

Cette étape sert à choisir les mots-clés ou descripteurs qui déterminent avec précision les utilisations et fonctions éducatives et psychologiques de chaque objet de jeu analysé.

Il y a quatre grandes lignes directrices qui régissent la manipulation des mots-clés. Elles favorisent le choix méthodique, parmi tous ces mots, de ceux qui, de façon dominante, décrivent le mieux la réalité psychologique et pédagogique associée à l'utilisation de l'objet analysé.

Ligne directrice 1: analyser des objets concrets et non des idées. C'est donc l'analyse matérielle de l'objet. C'est l'étape de la manipulation de l'objet jeu pour mieux comprendre les caractéristiques et la ou les fonctions de cet objet.

Ligne directrice 2: procéder de façon méthodique en suivant l'ordre des facettes. Pour chacune des quatre facettes, on doit choisir une seule catégorie principale et générale. Ainsi, on peut se poser les questions suivantes pour déterminer la catégorie principale:

- Facette A: Ce jeu ou jouet appartient à quelle grande famille?
- Facette B: A quel niveau de complexité mentale se situe-t-il?
- Facette C: Quelles sont les habiletés fonctionnelles privilégiées pour mettre en action les activités ludiques et les conduites cognitives?
- Facette D: Quel type de participation sociale suscite ce jeu ou ce jouet?

Après l'identification de ce descripteur principal, il faut choisir à l'intérieur de cette catégorie, un, deux ou trois descripteurs secondaires maximum qui décrivent le mieux la réalité du jeu ou du jouet. Lors du choix des descripteurs secondaires, il n'est pas nécessaire de respecter l'ordre de ces descripteurs, mais il faut plutôt les choisir en fonction de la prédominance d'un aspect sur un autre.

Résumé de l'analyse

Lorsque tous les descripteurs sont bien identifiés, l'analyste peut faire un résumé en faisant bien ressortir les caractéristiques et fonctions du jeu ou du jouet, explicitant davantage les descripteurs retenus selon la définition donnée.

Ligne directrice 3: observer constamment le principe de prédominance. En utilisant ce principe de prédominance, on recherche parmi les caractéristiques les plus évidentes des objets, celles qui prédominent afin de mettre en évidence la fonction première du jeu ou du jouet.

Ligne directrice 4: observer le principe d'unité en utilisant le fichier de définitions. Le fichier de définitions permet d'uniformiser le sens précis de chacun des concepts retenus. Ces définitions demeurent en conformité avec les données de la psychopédagogie actuelle. Les descripteurs principaux et secondaires sont présentés dans un ordre cumulatif et hiérarchique. Il arrive donc très souvent que les caractéristiques d'un objet se situent sur une même ligne horizontale une fois l'analyse méthodique complétée.

Exemple:

A.L.	C.C.	H.F.	A.S.
Le jeu d'exercices	Conduites sensori-motrices	Exploration	Façon individuelle

Une telle constatation est fréquente, mais n'est pas automatique.

LE SYSTEME ESAR: AUTRES APPLICATIONS

J'ai mentionné au début de la communication que le système ESAR peut servir à beaucoup d'applications dans le domaine de l'éducation.

La combinaison de ces quatre dimensions de l'activité ludique permet:

- de raffiner la compréhension du jeu

- d'identifier à la fois plusieurs aspects présentés dans une même situation
- d'identifier les divers piliers de difficultés existantes à l'intérieur de chacune de ces dimensions.

Donc, le système ESAR offre divers avantages:

- Il apporte des points de repères lorsque j'observe un enfant qui joue. Ainsi, l'éducateur ou le parent attentif pourront déceler des indices révélateurs des forces et des intérêts des enfants dont ils sont responsables.
- Il permet d'identifier clairement les habiletés, les intérêts de celui qui joue, donc permet d'offrir des jeux en fonction des besoins et intérêts observés.
- Il permet d'être plus sensible et attentif à la valeur, c'est-à-dire, au potentiel du jeu ou du jouet et il permet aussi de s'interroger sur ce qu'il peut apporter aux enfants et s'il convient à ces mêmes enfants.
- Il me permet de varier le matériel que j'offre aux enfants en fonction des différentes conduites cognitives et des différentes habiletés fonctionnelles. (Est-ce que le matériel de jeu offert à l'enfant fait appel à différentes conduites cognitives et différentes habiletés fonctionnelles?).

Le système ESAR, par l'ensemble de ses concepts psychopédagogiques, peut supporter le travail des éducateurs professionnels, œuvrant dans les maternelles, les garderies et les halte-garderies, etc.

Il peut s'appliquer également à l'analyse des objets d'utilité courante qui, détournés de leur fonction première, deviennent à l'occasion des objets de jeu: contenants vides, ustensiles domestiques, etc.

Enfin, il peut rendre d'innombrables services dans la gestion et l'organisation documentaire de collections de jeux et de jouets.

LE SYSTEME ESAR: MAINTENANT SIX PERSPECTIVES D'ANALYSE

Depuis la création de cet instrument d'analyse du jeu et du jouet, deux autres facettes sont venues s'ajouter aux quatre facettes complémentaires déjà existantes, soit la facette des habiletés langagières élaborée par Rolande Fillion (1985) et la facette des conduites affectives élaborée par Manon Doucet (1986).

Voici une présentation schématique des six facettes qui constitueront désormais le plan de classification du système ESAR.

FACETTE A
Activités ludiques

1. JEU D'EXERCICE

- 01. Jeu de reconnaissance
- 02. Jeu de reconnaissance
- 03. Jeu de reconnaissance
- 04. Jeu de reconnaissance
- 05. Jeu de reconnaissance
- 06. Jeu de reconnaissance
- 07. Jeu de reconnaissance

2. JEU SYMBOLE

- 01. Jeu de reconnaissance
- 02. Jeu de reconnaissance
- 03. Jeu de reconnaissance

3. JEU D'ASSEMBLAGE

- 01. Jeu de reconnaissance
- 02. Jeu de reconnaissance
- 03. Jeu de reconnaissance
- 04. Jeu de reconnaissance
- 05. Jeu de reconnaissance
- 06. Jeu de reconnaissance
- 07. Jeu de reconnaissance

4. JEU DE RÈGLES SIMPLES

- 01. Jeu de reconnaissance
- 02. Jeu de reconnaissance
- 03. Jeu de reconnaissance
- 04. Jeu de reconnaissance
- 05. Jeu de reconnaissance
- 06. Jeu de reconnaissance
- 07. Jeu de reconnaissance
- 08. Jeu de reconnaissance
- 09. Jeu de reconnaissance
- 10. Jeu de reconnaissance
- 11. Jeu de reconnaissance
- 12. Jeu de reconnaissance

5. JEU DE RÈGLES COMPLEXES

- 01. Jeu de reconnaissance
- 02. Jeu de reconnaissance
- 03. Jeu de reconnaissance
- 04. Jeu de reconnaissance
- 05. Jeu de reconnaissance
- 06. Jeu de reconnaissance
- 07. Jeu de reconnaissance
- 08. Jeu de reconnaissance
- 09. Jeu de reconnaissance
- 10. Jeu de reconnaissance

FACETTE B
Conduites cognitives

1. CONDUITE SENSORI-MOTRICE

- 01. Reconnaissance
- 02. Reconnaissance
- 03. Reconnaissance
- 04. Reconnaissance
- 05. Reconnaissance
- 06. Reconnaissance
- 07. Reconnaissance
- 08. Reconnaissance
- 09. Reconnaissance
- 10. Reconnaissance

2. CONDUITE SYMBOLE

- 01. Reconnaissance
- 02. Reconnaissance
- 03. Reconnaissance
- 04. Reconnaissance

3. CONDUITE INTÉRIEURE

- 01. Triage
- 02. Agencement
- 03. Différenciation des espaces
- 04. Différenciation des dimensions
- 05. Différenciation des formes
- 06. Différenciation des textures
- 07. Différenciation temporelle
- 08. Différenciation spatiale
- 09. Association d'objets
- 10. Reconstitution spatiale

4. CONDUITE OPÉRATOIRE CONCRÈTE

- 01. Classification
- 02. Sérialisation
- 03. Correspondance de regroupements
- 04. Relations temporelles
- 05. Dépendances
- 06. Opérations multiples
- 07. Correspondance des quantités physiques
- 08. Relations spatiales
- 09. Relations temporelles
- 10. Correspondances temporelles
- 11. Reconstitution concrète

5. CONDUITE OPÉRATOIRE FORMELLE

- 01. Reconstitution hiérarchique
- 02. Reconstitution physique
- 03. Reconstitution spatiale
- 04. Reconstitution temporelle
- 05. Reconstitution spatiale
- 06. Reconstitution temporelle
- 07. Reconstitution spatiale
- 08. Reconstitution temporelle
- 09. Reconstitution spatiale
- 10. Reconstitution temporelle

FACETTE C
Méthodes fondatrices

1. EXPLORATION

- 01. Perception visuelle
- 02. Perception auditive
- 03. Perception tactile
- 04. Perception olfactive
- 05. Perception gustative
- 06. Perception visuelle
- 07. Perception auditive
- 08. Perception tactile
- 09. Perception olfactive
- 10. Perception gustative

2. IMITATION

- 01. Reproduction d'objets
- 02. Reproduction d'actions
- 03. Reproduction de rôles
- 04. Reproduction de gestes
- 05. Reproduction de sons
- 06. Reproduction de mots
- 07. Reproduction de phrases
- 08. Application de règles
- 09. Adhésion verbale
- 10. Adhésion auditive
- 11. Discrimination visuelle
- 12. Discrimination auditive
- 13. Discrimination tactile
- 14. Discrimination gustative
- 15. Discrimination olfactive
- 16. Mémorisation visuelle
- 17. Mémorisation auditive
- 18. Mémorisation tactile
- 19. Mémorisation gustative
- 20. Mémorisation olfactive
- 21. Correspondance spatiale
- 22. Correspondance temporelle
- 23. Correspondance spatiale
- 24. Correspondance temporelle
- 25. Correspondance spatiale
- 26. Correspondance temporelle

3. PERFORMANCE

- 01. Action visuelle
- 02. Action auditive
- 03. Action tactile
- 04. Action gustative
- 05. Action olfactive
- 06. Action gustative
- 07. Action olfactive
- 08. Action gustative
- 09. Action olfactive
- 10. Action gustative
- 11. Action olfactive
- 12. Action gustative

4. CRÉATION

- 01. Création d'objets
- 02. Création de phrases
- 03. Création de phrases

FACETTE E
Méthodes langagières

1. LANGAGE RÉCÉPTIF ORAL

- 01. Reconnaissance verbale
- 02. Compréhension verbale
- 03. Compréhension verbale

2. LANGAGE PRODUCTIF ORAL

- 01. Expression verbale
- 02. Expression verbale
- 03. Expression verbale
- 04. Expression verbale
- 05. Expression verbale
- 06. Expression verbale
- 07. Expression verbale
- 08. Expression verbale
- 09. Expression verbale
- 10. Expression verbale

3. LANGAGE RÉCÉPTIF ÉCRIT

- 01. Reconnaissance de lettres
- 02. Reconnaissance de lettres
- 03. Reconnaissance de lettres
- 04. Reconnaissance de lettres
- 05. Reconnaissance de lettres
- 06. Reconnaissance de lettres
- 07. Reconnaissance de lettres
- 08. Reconnaissance de lettres
- 09. Reconnaissance de lettres
- 10. Reconnaissance de lettres

4. LANGAGE PRODUCTIF ÉCRIT

- 01. Mémorisation orthographe
- 02. Mémorisation orthographe
- 03. Mémorisation orthographe
- 04. Mémorisation orthographe
- 05. Mémorisation orthographe
- 06. Mémorisation orthographe
- 07. Mémorisation orthographe
- 08. Mémorisation orthographe
- 09. Mémorisation orthographe
- 10. Mémorisation orthographe

FACETTE D
Activités scolaires

1. ACTIVITÉ INDIVIDUELLE

- 01. Activités scolaires
- 02. Activités scolaires
- 03. Activités scolaires

2. PARTICIPATION COLLECTIVE

- 01. Activités scolaires
- 02. Activités scolaires
- 03. Activités scolaires

3. PARTICIPATION VARIABLE

- 01. Activités scolaires
- 02. Activités scolaires
- 03. Activités scolaires
- 04. Activités scolaires

FACETTE F
Conduites scolaires

1. COMPÉTENCE

- 01. Non-évaluation
- 02. Non-évaluation
- 03. Non-évaluation
- 04. Non-évaluation

2. AUTONOMIE

- 01. Mémorisation des mots
- 02. Mémorisation des mots
- 03. Mémorisation des mots

3. INITIATIVE

- 01. Différenciation des mots
- 02. Différenciation des mots
- 03. Différenciation des mots

4. TRAVAIL

- 01. Capacité intellectuelle
- 02. Capacité intellectuelle
- 03. Capacité intellectuelle

5. IDENTITÉ

- 01. Reconnaissance d'une personne
- 02. Reconnaissance d'une personne
- 03. Reconnaissance d'une personne

• GAGNÉ, B. (1972) Le système GAGNÉ : un matériel de diagnostic des points de vue à l'initiation des enfants aux bases de l'écriture. Québec : Éditions École.

• FLEURY, R. (1972) Niveau 1. Niveau langagier. Niveau 2. Niveau mathématique. Québec : Éditions École.

• BOUTIN, R. (1972) Niveau 1. Niveau langagier. Niveau 2. Niveau mathématique. Québec : Éditions École.

REFERENCES

CENTRALE DES BIBLIOTHEQUES (1981-87). Choix jeunesse. Jeux et jouets. Montréal.

DOUCET, Monon (1986). Elaboration et validation de la facette des conduites effectives, dans le modèle de classification des jeux et des jouets: appelé le système ESAR. Mémoire de maîtrise. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi.

FILLION, Rolande (1985). Elaboration et validation d'un instrument de classement des jeux et jouets en rapport avec les habiletés langagières à l'intérieur du système ESAR. Mémoire de maîtrise. Québec: Université Laval.

GARDON, Denise (1985). La classification des jeux et des jouets. La Pocatière: Documentor.

GARDON, Denise (1982). Le système ESAR: Un modèle de classement des jouets et du matériel du jeu à l'intention des éducateurs. Thèse de doctorat inédite. Québec: Université Laval.

SIMULATION ET JEUX DE ROLES POUR LA FORMATION PRATIQUE DU FUTUR ENSEIGNANT

par

**Jacqueline Thériault, Ph.D.
Université du Québec à Chicoutimi**

INTRODUCTION

La présente communication n'est pas un rapport de recherche, elle est cependant une conséquence des travaux de l'équipe PRAME de l'UQAC, qui termine cette année, une étude sur le matériel éducatif des classes maternelles. Elle a pour titre «Simulation et jeux de rôles pour la formation pratique des futurs enseignants». Ce texte raconte une expérience menée depuis trois ans, laquelle consiste en la réalisation de trois jours de préstage dans le but de mieux préparer les étudiants (*) au stage qu'ils doivent obligatoirement effectuer dans une classe maternelle.

(*) Même si les stagiaires au préscolaire sont majoritairement des femmes, pour ne pas alourdir le texte, il sera écrit au masculin.

PROBLEMATIQUE

Trois éléments problématiques nous ont amenés à cette expérience:

- (1) Le constat de déficience de notre programme en regard de l'éducation préscolaire depuis l'intégration obligatoire des programmes préscolaire-primaire, par le MEQ en 1979.
- (2) Les attentes du milieu. L'enseignante qui reçoit un étudiant veut donner mais elle s'attend également à recevoir. Elle attend de l'étudiant des activités nouvelles et des éléments théoriques lui permettant de faire une lecture nouvelle de son quotidien.
- (3) La nécessité de notre équipe de recherche de faire connaître ses travaux pour ouvrir d'autres horizons aux étudiants par rapport à la recherche et à la pratique et amener des changements sur le terrain par des moyens pédagogiques différents de l'assistance à un ou à des cours.

LE PRESTAGE

Le préstage est donc une activité préparatoire au stage en classe maternelle. Il se réalise sur une période de trois jours intensifs. Les activités offertes le sont sous la forme d'ateliers, d'exposés, de films, de visites dans le milieu et d'une journée de simulation d'une classe maternelle où l'étudiant est appelé à vivre comme l'enfant pour ensuite analyser son vécu. Cette activité préstage était volontaire. A chaque année, depuis trois ans, nous avons travaillé avec une vingtaine d'étudiants.

LA SIMULATION ET LE JEU DE RÔLE POUR APPRENDRE À ENSEIGNER

La technique utilisée pour amener l'étudiant à mieux comprendre son futur rôle d'enseignant face à l'organisation de l'environnement, au choix du matériel éducatif et à la planification des activités dans les aires et ateliers de la classe maternelle, est double et nous l'appelons: «Simulation et jeux de rôle».

La simulation consiste à présenter un modèle d'environnement le plus près possible de la réalité d'une classe maternelle. On demande ensuite à l'étudiant d'y jouer le rôle d'un enfant de 5 ans.

On sait que dans ses jeux de rôles, l'enfant apprend à apprivoiser les rôles sociaux des différents membres de la communauté dans lequel il vit. Par exemple, il s'habille en pompier et devient pompier, il joue à la mère qui soigne son bébé, il devient l'aviateur qui pilote un avion, etc. Dans le cas qui nous préoccupe, l'étudiant est appelé à jouer le rôle de l'enfant et cela, pour mieux comprendre ce dernier, pour mieux observer l'environnement, et pour vivre les divers types d'interaction que l'enfant peut avoir avec cet environnement que constitue l'organisation matérielle de la classe et la présence des pairs.

Selon Michel Tournier (1978), les simulations et jeux de rôles sont des techniques qui consistent à élaborer un ou des modèles reproduisant une situation réelle, à vivre cette situation dans le but de permettre une étude ou une confrontation avec les divers aspects de cette situation sans qu'il soit nécessaire d'entrer directement en contact avec le monde réel. Les sciences du comportement utilisent beaucoup ces techniques. Tournier ajoute même que les simulations sont aux sciences du comportement ce que les laboratoires sont aux sciences physiques avec la différence suivante: dans un laboratoire, «l'étudiant observe des faits et des phénomènes, mais leur est extérieur, tandis que dans le cas de la simulation, l'étudiant, en plus d'observer la situation simulée, en est aussi l'acteur».

Les sciences administratives ont beaucoup utilisé et avec succès, ce modèle dans leur enseignement pratique. Il est, en effet, valorisant et stimulant de simuler un bureau de grande compagnie, d'être un P.D.G. qui résout des problèmes. Jouer le rôle de l'enfant, évoluer comme lui dans une pseudo-classe avec un matériel éducatif convenant au développement de l'enfant de 5 ans, demande plus de simplicité de la part d'un adulte. Notre expérience démontre que cette technique peut s'utiliser en éducation et est porteuse d'éléments significatifs pour la formation pratique du futur enseignant.

L'ORGANISATION MATERIELLE DE CETTE PSEUDO CLASSE MATER- NELLE

Dans deux salles attenantes à notre local de recherche, nous avons organisé une classe maternelle avec un mobilier et de l'équipement de fortune; un matériel de récupération et un matériel éducatif appartenant à l'université, à des membres de l'équipe ou à leurs enfants. Nous tenions à cette simulation plutôt que d'aller vivre dans une classe sans enfant, car il nous semblaient utile de faire ressortir:

- (1) l'importance de la planification des aires d'activités;
- (2) les activités que l'on peut faire réaliser à partir des objets de notre entourage;
- (3) l'aspect éducatif d'un environnement moins scolaire et conventionnel.

La simulation du préstage 86 offrait neuf grands thèmes d'activités: l'aire des jeux symboliques avec des ateliers de la vie quotidienne où un certain matériel favorise la dynamique de la «dînette», des soins de la poupée, du déguisement et de l'épicerie; l'aire de la communication écrite; l'aire des activités de connaissance physique; des ateliers de bricolage, de modelage, de réparation, de peinture, de jeux de construction et de jeux de table. Chaque atelier était identifié par un pictogramme.

LE FONCTIONNEMENT DE CETTE SIMULATION

L'approche pédagogique privilégiée est celle que l'on appelle dans le milieu «le travail en atelier». A l'arrivée, chaque étudiant-enfant reçoit une feuille de cheminement sur laquelle il doit inscrire un signe indiquant qu'il a participé à tel ou tel atelier.

LES RESULTATS DE CE JEU DE ROLE

Après la simulation et le jeu de rôle, les étudiants sont invités à analyser ce vécu. Six exemples de cette analyse par rapport à l'aire des

jeux symboliques, de l'atelier de communication écrite de l'atelier de peinture, de connaissance physique des choses, des jeux de table et de construction sont présentés.

Pour analyser chaque activité, nous avons utilisé un modèle semblable. Les étudiants sont placés devant l'aménagement de l'activité à analyser, une discussion s'amorce sur:

- 1) L'organisation matérielle de l'aire ou de l'atelier.
- 2) Le matériel présent.
- 3) Le rôle de ces activités dans le développement de l'enfant.
- 4) Les éléments théoriques qui sous-tendent l'atelier.

Si les éléments théoriques qui supportent les activités ont déjà été vus dans des cours, on procède par rappel. Sinon, on présente des données de recherche qui leur donne ces connaissances. Ceci a pour but de les amener à intégrer les connaissances acquises et à faire ressortir l'importance d'avoir des appuis théoriques pour organiser le quotidien de l'enfant.

Pour terminer l'analyse, l'étudiant raconte comment il s'est senti dans l'une ou l'autre des activités face à tel matériel, à telle consigne, etc.

L'AIRES DES JEUX SYMBOLIQUES

Dans l'aire des jeux symboliques où se retrouvait placé en continuité un matériel favorisant la dynamique de la dinette, des soins de la poupée (avec des poupées bébés et des poupées adultes, des trousseaux complets et bien rangés), du déguisement et de l'épicerie, les étudiants ont été amenés à dégager les points suivants:

-
1. Que la principale caractéristique du jeu symbolique de l'enfant de 5 ans est la réalisation d'une activité organisée en «scénario».
 2. Que l'enfant se préoccupe de copier la réalité avec exactitude.
 3. Que l'enfant commence à attribuer des rôles aux autres et qu'il se soucie de la réalisation de ces rôles.
 4. Qu'une organisation cohérente joue un rôle important dans l'apparition des scénarios variés.
 5. Que le matériel doit être varié et complet, pour que l'enfant réalise des scénarios de plus en plus complexes et imaginatifs.
 6. Qu'une forme d'ordre et de rangement du matériel est nécessaire pour supporter l'initiative de l'enfant dans le jeu symbolique.
-

L'AIRE DE LA COMMUNICATION ECRITE

Dans cette aire, l'étudiant avait la possibilité d'utiliser la machine à écrire, l'imprimerie; d'écrire des mots à partir d'illustrations de boîtes de conserves; de jouer avec un matériel «association image-mot», de reconstituer à partir d'images les séquences d'une histoire, d'écrire des livres. Des volumes de littérature enfantine étaient à sa disposition, soit pour lire, soit pour les regarder.

Les étudiants avaient déjà suivi un cours sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture où avait été abordée une réflexion sur la lecture avant l'âge scolaire. Ils ont donc pu ré-activer leur connaissance par rapport au concept de «conscience de l'écrit». Le vécu de cette activité a montré:

-
1. Que les étudiants ont de la difficulté à utiliser dans la pratique des connaissances qu'ils ont déjà acquises.
 2. Que le matériel accessible n'est pas toujours pertinent pour l'enfant de 5 ans (ex.: nécessité d'identifier le clavier de la machine à écrire par un alphabet minuscule).
-

L'ATELIER DE PEINTURE

Le modèle d'organisation de cet atelier est emprunté aux travaux de Arno Stern (1959). L'étudiant peint face au mur et doit se tourner pour s'approvisionner en peinture, la table-couleur étant dans son dos. La technique d'utilisation du matériel (papier, pinceau, couleur) et du fonctionnement de l'atelier (attendre si le pinceau de la couleur choisie est utilisé par un pair) est expliquée à l'arrivée en atelier.

Il nous a semblé que cette expérience en atelier de peinture est celle où l'étudiant a le plus réalisé qu'il jouait «son rôle d'enfant», où il a le mieux essayé de comprendre ce qui se passait. Par exemple, il a constaté:

-
1. Que la production d'un tableau révèle des pensées et des émotions intimes qui ne se comparent pas avec la production des autres.
 2. Que cette production n'a pas à être analysée par l'adulte, la recevoir est déjà beaucoup.
 3. Que l'expression par la peinture est très différente de l'expression par le bricolage.
 4. Qu'être seul devant une feuille blanche peut être angoissant.
 5. Que conquérir l'espace est un concept qui se construit.

6. Qu'il est nécessaire de répéter et de répéter la technique pour une meilleure utilisation du pinceau et de la peinture.
-

L'AIRE DES JEUX DE TABLE

Dans cet atelier, l'étudiant pouvait jouer avec des casse-tête, des jeux d'encastrement, des jeux de domino et des jeux de Loto.

L'étudiant avait peu de référent pour expliquer son vécu face à ce matériel... pour lui, c'était plaisant, on s'était amusé. En utilisant le système de classification du jeu et jouet ESAR (D. Geron, 1982), l'étudiant a réalisé:

1. Que le matériel appelé «jeux de table» contribue à développer des conduites cognitives et des habiletés fonctionnelles.
 2. Que ce matériel peut se classer en deux grandes catégories: jeu d'assemblage et jeu de règles, chacune ayant des sous-catégories.
 3. Que l'utilisation d'un système de classification peut aider à faire des choix, à évaluer le matériel que l'on possède.
 4. Que leur expérience dans le milieu (certains étudiants sont rattachés à une école à leur arrivée dans le programme), semblerait indiquer que ce matériel est peu varié et peu complexe.
-

L'ATELIER DE CONSTRUCTION

Pour réaliser cet atelier, nous avons mis à la disposition des étudiants un ensemble de gros blocs en carton, des ensembles de petits blocs de bois et des briques Lego.

La réaction des étudiants face au matériel de jeux de construction est semblable à celle qu'ils ont eu pour les jeux de table. En s'appuyant sur les travaux de Constance Kamii et en utilisant également le système ESAR, ils ont pris conscience:

-
1. Que le matériel de construction permet la superposition, l'emboîtement, le chevillage, le boulonnage, le vissage.
 2. Que sur le plan cognitif, ce matériel contribue à développer des habiletés de classification, de sériation, de différenciation spatiale.
 3. Qu'il permet aussi des activités où jouent la mesure, la symétrie et l'équilibre.
 4. Que ce matériel permet la représentation de la réalité mais aussi le jeu symbolique (l'enfant construit un aéroport et des avions, par la suite il joue à voler et à atterrir).
-

L'ATELIER DE LA CONNAISSANCE PHYSIQUE DES CHOSES

Le matériel planifié pour cet atelier comprenait deux bassins d'eau. Dans le premier bassin, il y avait une pompe à eau, dans le deuxième, un moulin à eau. Des ressorts avec des objets à peser, une série d'aimants et des objets à manipuler étaient aussi disponibles. De plus, l'étudiant avait, avec les aimants, un problème précis à résoudre, soit faire sortir un trombone d'une bouteille de plastique transparent sans renverser celle-ci.

De la discussion, il est ressorti:

1. Que même s'ils ont appris les principes qui soutiennent les phénomènes physiques, les étudiants ont de la difficulté à expliquer le fonctionnement de ces appareils simples.
 2. Qu'il existe une grande différence entre ces activités de connaissance physique par opposition aux activités dites de sciences.
 3. Que dans les premiers, on propose un matériel avec lequel l'enfant peut expérimenter, tandis que dans les activités de sciences, c'est le maître qui dirige l'activité par démonstration et les consignes amènent l'enfant à réaliser tel objectif.
 4. Que l'atelier proposé est plus ouvert, l'enfant peut observer, faire des hypothèses et les vérifier.
 5. Que le matériel proposé doit poser problème à l'enfant.
 6. Qu'il est bon de travailler avec ses pairs pour discuter et prendre des décisions.
 7. Que l'intervention de l'enseignante doit avoir pour but d'amener l'enfant plus loin dans son raisonnement; elle ne doit donc pas donner des réponses toutes faites.
 8. Qu'il faut changer souvent de matériel.
-

CONCLUSION

A la fin des journées «préstage», les étudiants ont procédé à une évaluation. Il en ressort un haut niveau de satisfaction pour l'ensemble des trois jours d'activités et spécialement pour la journée simulation,

comme le rapportent ces phrases: «Ce que j'ai aimé le plus, c'est la participation concrète aux ateliers comme le font les enfants», ou encore «Dans les ateliers, j'ai dû faire face à plusieurs problèmes comme l'enfant et chercher des solutions, j'ai aussi compris le plaisir qu'on en retire», et une autre ajoute «L'analyse de chaque atelier m'a fournie des idées», et enfin, «Ces trois jours sont une très grande richesse pour le stage qui vient, mais aussi pour ma future profession».

De plus, ce supplément de formation a eu un impact dans le milieu. Les étudiants ont communiqué aux enseignantes les données de recherche et de mise à jour reçues pendant ce stage. Etant devant un stagiaire moins démuné, l'enseignante a été plus ouverte à le laisser expérimenter.

Pour conclure, nous croyons être en mesure de dire à la suite des étudiants qui l'ont confirmé dans leur évaluation, des enseignantes qui ont indiqué que ces étudiants étaient différents de ceux reçus dans le passé et du superviseur qui a trouvé sa tâche plus précise, que l'activité préstage en classe maternelle et plus spécialement cette journée de «simulation et jeux de rôle» constitue une approche signifiante et valable pour préparer l'étudiant à l'aspect pratique de sa formation.

REFERENCES

- DOYON, D. (1986). «L'aire des jeux symboliques à la maternelle». Communication présentée au 54e Congrès de l'ACFAS, Université de Montréal.
- DOYON, D. (1987). «Les organisations matérielles qui favorisent le jeu et l'apprentissage à la maternelle: l'aire des jeux symboliques». Communication présentée au Colloque Jeu et apprentissage, UQAM, Montréal.
- GARON, D. (1985). La classification des jeux et des jouets. La Pocatière: Ed. Documentar.
- GIASSON, J. et THERIAULT, J. (1983). Apprentissage et enseignement de la lecture. Montréal: Ed. Ville-Marie.
- STERN, A. (1959). Aspects et techniques de la peinture d'enfants. Paris: Delachaux et Niestlé.
- THERIAULT, J. (1986). «Un portrait bien spécial: celui des classes maternelles». Communication présentée au 54e Congrès de l'ACFAS, Université de Montréal.
- THERIAULT, J., DOYON, D., DOUCET, M., VAN THAM, S. (1987). «Interaction enfant-matériel: l'aire des jeux symboliques». Rapport de recherche PRAME, Chicoutimi: UQAC, (à paraître).

LA COMMUNICATION AU SEIN DU JEU SYMBOLIQUE COLLECTIF: SA CONTRIBUTION AU DEVELOPPEMENT SOCIAL ET COGNITIF CHEZ L'ENFANT DE 3 A 9 ANS

Anne-Beth Doyle, Peter Doebling et Sylvie de Lorimier
Université Concordia

VUE D'ENSEMBLE

Il a été proposé que le jeu symbolique collectif, c'est-à-dire le jeu de "faire-semblant" avec des pairs, contribue au développement cognitif et social de l'enfant durant les années préscolaires (p. ex., Saltz, Dixon et Johnson 1977; Connolly et Doyle, 1984). Lors de tels jeux, les enfants transforment la réalité et communiquent entre eux au sujet de ces transformations. Ces échanges servent à établir un consensus parmi les enfants sur les divers aspects du jeu, et à maintenir le jeu de "faire-semblant" lui-même. Dans cet exposé, nous considérons cette communication comme étant un facteur significatif contribuant au développement cognitif et social. De plus, il semblerait que cette communication au sujet du jeu deviendrait plus importante lors de la transition vers la moyenne-enfance au moment où les aptitudes, le comportement de jeu et le choix de jouets subissent d'importants changements.

Tel qu'évoqué plus tôt, le jeu symbolique est, selon Piaget (1946), un précurseur essentiel au développement de la pensée opératoire concrète; c'est un exploit qui reflète une aptitude à manipuler les représentations symboliques mentales. En encourageant la séparation du symbole et du référent, Vygotsky (1976) suggère que la participation au jeu symbolique facilite et reflète le développement de la fonction sémiotique. Il a émis l'hypothèse selon laquelle le jeu symbolique contribue de façon causale au développement des aptitudes symboliques. Comme la nature même de la relation entre le jeu symbolique et l'aptitude à symboliser est ambiguë, il est préférable de considérer que le jeu symbolique fournit un contexte au sein duquel un tel développement peut survenir, puis ensuite être transposé au monde réel (Bruner, 1972).

Nous le mentionnions ce matin, le jeu symbolique collectif est constitué à la fois du jeu, en tant que tel, des thèmes fictifs ainsi que de la métacommunication au sujet du jeu symbolique (Bateson, 1955). Le jeu comporte la "mise en scène" avec un pair d'un thème commun, où les objets,

l'environnement ou les identités des participants sont transformés. La métacommunication est le moyen dont se servent les enfants pour engager leurs compagnons et leur faire partager le thème imaginaire de la séance de "faire-semblant". Cela survient lorsque les enfants communiquent au sujet de la nature du jeu ou de l'interaction sociale, en dehors du contexte de l'action proprement dite. Un aspect de la métacommunication qui est caractéristique du jeu collectif symbolique est la négociation explicite des règles de la séance de "faire-semblant", par exemple, la répartition des rôles et des droits de propriété des objets. La négociation des séances de "faire-semblant" proprement dite, ayant pour but d'établir un consensus parmi les enfants sur une séance à venir, ou de modifier le contenu d'une séance déjà en cours.

Il semblerait que le jeu ou la "mise en scène" collective soit impliqué dans la relation entre le jeu symbolique de groupe et le développement social et cognitif avant six (6) ans. Il semblerait également que la négociation soit rattachée au développement social et cognitif à cet âge, bien que la relation soit plus ténue (Doyle et Connolly, en révision). Lors de cette présentation, nous vous donnerons un aperçu du rôle changeant de ces deux aspects du jeu symbolique. Il est de notre avis que la métacommunication concernant le jeu de "faire-semblant" augmente en fréquence et en importance avec l'âge au delà des années préscolaires. Notamment, la négociation des règles du jeu de "faire-semblant" peut être un signe important du développement cognitif et social pendant les années scolaires élémentaires, ou même son agent promoteur.

Un exposé des théories et des études empiriques sur la relation entre le jeu symbolique et le développement cognitif et social a déjà été fait plus tôt au cours de ce colloque. Nous présenterons maintenant un résumé des principales tendances en ce qui a trait au développement du jeu symbolique proprement dit chez les enfants de trois (3) à neuf (9) ans. Par la suite, les stades de développement de la métacommunication seront décrits, en portant une attention particulière à la négociation. Nous fournirons un modèle décrivant le rôle que joue la négociation dans la facilitation du développement social et cognitif.

Nous présenterons finalement les résultats préliminaires d'une étude transversale de la relation entre la négociation durant le jeu symbolique social et les aptitudes cognitives et sociales chez des enfants d'entre cinq (5) et huit (8) ans. Nous aborderons les retombées de cette recherche ainsi que ses applications.

Stades de développement du jeu symbolique:

Le jeu symbolique collectif: Selon Piaget (1946), le jeu de "faire-semblant" apparaît d'abord au cours de la deuxième année d'existence de l'enfant sous sa forme la plus simple, c'est-à-dire comme activité symbolique solitaire. Durant les années suivantes, il devient de plus en plus une activité collective, puis disparaît avec l'apparition de la pensée opératoire vers l'âge de six ou sept ans, remplacé par des jeux réglés. Piaget suppose donc que le jeu des enfants devient plus réaliste à mesure que leur pensée devient plus logique. Des recherches effectuées auprès d'enfants de classe moyenne confirment la hausse de la fréquence des jeux symboliques collectifs entre trois (3) et six (6) ans (Cole et Lavoie, 1985; Connolly et Doyle, 1984; Hetherington, Cox et Cox, 1979; Rubin, Maloni et Hurnung, 1976; Sanders et Harper 1976; Smilonsky, 1968).

D'après deux articles récents, peu de chercheurs ont analysé l'hypothèse voulant que la fréquence des jeux symboliques diminue chez les enfants plus âgés (Fein, 1981; Rubin, Fein et Vandenberg, 1983). Eifermann (1971) a constaté que les jeux symboliques collectifs d'écoliers israéliens défavorisés atteignaient une fréquence élevée en première et deuxième années du primaire pour ensuite diminuer. Dans une étude des jeux symboliques provoqués chez les enfants de classe moyenne en maternelle, Becher et Wolfgang (1977) ont démontré, comme l'avait supposé Piaget, que des enfants de niveau opératoire concret s'adonnaient à des représentations d'un symbolisme supérieur, mais y consacraient moins de temps que les enfants qui n'avaient pas encore atteint le stade opératoire. Nous avons étudié le jeu de "faire-semblant" chez 232 enfants, de la première à la sixième année, travaillant ensemble en classe d'art plastique. La fréquence du jeu symbolique n'a pas changé avec l'âge. Toutefois, nous avons observé une diminution du temps consacré à jouer avec des objets transformés ainsi qu'une diminution de la durée des épisodes de jeu symbolique collectif (Doyle, Bowker, Hayvren, Serbin, Gold et Sherman, en révision).

Mise en scène des composantes du jeu symbolique: Une des composantes les plus étudiées est la représentation ou la substitution d'objets. Les enfants sont capables d'utiliser des objets de remplacement vers l'âge de deux (2) ans (Fein, 1975; Lowe, 1975; Watson et Fischer, 1977). Des études de la substitution d'objets chez les enfants de trois (3)

à cinq (5) ans démontrent que le "faire-semblant" devient davantage lié à une notion (c'est-à-dire moins lié à la présence immédiate d'un objet matériel ou d'un objet aux fonctions semblables) (Elder et Pederson, 1978; McLoyd, 1980; Mathews, 1977). L'aptitude à substituer continue de se développer jusqu'à l'âge de huit (8) ans, au moment où les enfants deviennent capables de représenter des objets absents uniquement par des gestes (Overton et Jackson, 1973).

Un autre élément observé au sein du jeu symbolique est la personnification d'un rôle, c'est-à-dire la simulation de l'identité ou des caractéristiques d'une autre personne. L'étude de Garvey et Berndt (1977) portant sur les rôles joués par des enfants de trois (3) à cinq (5) ans indiquait qu'à tous les âges, ce sont les rôles dont il n'a pas pu faire l'expérience directe (par exemple, une épouse face à son mari, et non uniquement un enfant face à son père et à sa mère). Chez les enfants plus vieux, on a également observé que les rôles joués comportaient la rencontre simultanée de plusieurs rôles chez un même individu, par exemple, le rôle de père-époux (Garvey et Berndt, 1977; Watson et Fischer, 1980). En outre, Garvey et Berndt ont observé que chez les enfants d'âge préscolaire plus vieux, il y avait davantage de "réciprocité" dans le jeu de rôles; l'activité de chaque enfant étant liée à celle des autres. Peu de recherches ont été effectuées sur le développement des aptitudes à jouer des rôles au-delà de l'âge préscolaire. Cependant, certaines études laissent supposer qu'avec l'âge, les transformations d'identité comportent des rôles plus complexes avec des caractéristiques diversifiées et un plus grand nombre d'autres composantes, comme les substitutions d'objets (Connolly, Doyle, et Ceschin, 1983). Il semblerait aussi qu'avec l'âge la cohésion du jeu de "faire-semblant" irait s'accroissant, c'est-à-dire qu'elle serait plus coordonnée quant au thème et dans le comportement avec le partenaire (Göncü et Kessel, 1984; Göncü, 1987).

La métacommunication et le jeu symbolique collectif: Quelques études empiriques ont porté attention à la distinction entre le jeu symbolique et la métacommunication du "faire-semblant". En général, la métacommunication au sein du jeu symbolique signifie tout message qui facilite l'interprétation d'autres paroles ou d'autres gestes ou encore qui établit les règles de comportement dans un contexte de jeu précis (McLoyd, Thomas et Warren, 1984).

La métacommunication se conçoit de deux façons: d'une part, elle peut s'imbriquer dans le jeu, alors que d'autre part, elle se situe plutôt en

dehors du jeu proprement dit. Une métacommunication "imbriquée" se trouve de façon implicite dans les échanges des enfants. Elle peut être verbale ou non-verbale. Par exemple, un enfant pourrait dire à son partenaire: "Il est l'heure de te nourrir, bébé". Dans ce cas, la contradiction entre le contenu verbal de ces paroles et la réalité de la situation porterait le message sous-entendu "Faisons semblant". Un enfant pourrait dire encore: "Voici ton repas". Dans ce cas, le message "Faisons semblant" fait partie intégrante de la communication, qui souvent serait omise en situation réelle et reste implicite en situation fictive. Par contre, si l'enfant dit à son partenaire "Je vais être la mère et toi l'enfant", le message "Faisons semblant" devient explicite; il précède le jeu de "faire-semblant", et il en est indépendant. Ainsi, une métacommunication explicite entraîne la négociation des intentions et des propriétés du jeu symbolique, en dehors du jeu comme tel.

Matthews (1977) a démontré que les séances de jeu symbolique contiennent d'ordinaire plusieurs séquences sans jeu où les enfants prennent part à des négociations qui rompent la trame imaginaire. Ces négociations menées à bien, le jeu peut continuer. Par exemple, deux enfants jouant une scène domestique pourraient faire cesser l'action lorsque l'un d'entre eux n'est pas d'accord avec l'autre quant à la transformation de certains objets et qu'elle/il dit "Là-bas, ce n'est pas le poêle, c'est le lit". Pendant le jeu symbolique collectif, on a remarqué que les enfants interrompaient le jeu pour discuter des attributions de rôles, de l'identité des objets, de l'action et d'autres détails pertinents au jeu. Parmi les partenaires de quatre (4) ans, de telles interruptions représentèrent 18% du temps passé en jeu symbolique. Sacks, Goldman, Chaillie et Sewald (1980) étudièrent également la gestion du jeu symbolique et le jeu de rôles chez les dyades d'enfants d'âge préscolaire. En classifiant les paroles d'enfants à l'aide d'une échelle à cinq graduations allant de la "gestion sans équivoque" au "jeu symbolique sans équivoque", ils ont trouvé que plus de 50% des paroles d'enfants se rapportaient à la planification et à la gestion des fonctions du jeu imaginaire. En ce qui concerne la gestion du jeu, il s'agissait de la répartition des rôles, de descriptions de la part de l'enfant de ses propres actes, de directives à l'égard de l'autre et de déclarations concernant les activités en cours. Tous ces messages étaient généralement transmis d'une voix normale, c'est-à-dire non transformée. Par exemple, "Faisons semblant de". Moins de 25% des paroles furent classifiées "jeu symbolique sans équivoque". Elles étaient prononcées d'une voix transformée ou accompagnées d'un geste qui mettait en évidence la transformation

symbolique. Par exemple, "J'ai tué le gros lion". Dans notre propre travail avec les enfants de quatre (4) et cinq (5) ans (Doyle et Connolly, en révision) la gestion ou la négociation du jeu symbolique, en dehors du jeu symbolique proprement dit, avait une fréquence comparable à celle qu'observe Matthews (1977).

Plusieurs sources viennent à l'appui du point de vue selon lequel la métacommunication devient plus explicite avec l'âge. Avant l'âge de trois (3) ans, le jeu symbolique est structuré de telle façon qu'il n'emploie que la métacommunication implicite (Corsaro, 1979; Fein, Moorin et Enslein, 1982; Garvey, 1984; Garvey et Berndt, 1977; Rubin, Fein et Vanderberg, 1983). Les enfants de trois (3) à cinq (5) ans sont plus aptes à amorcer le jeu en faisant semblant qu'en discutant de la façon de faire semblant (Genishi, 1983; Göncü et Kessel, 1984; McLoyd, Thomas et Warren, 1984; Stocklinger-Forys et McCune-Nicholich, 1984). Même la métacommunication "imbriquée", comme la description de ses propres actes, devient plus fréquente chez l'enfant d'entre trois (3) et quatre (4) ans (Farver, 1987). Entre trois (3) et six (6) ans, la métacommunication explicite devient plus fréquente (Field, DeStefano et Kowler III, 1982; Gearhart, 1979; Göncü et Kessel, 1984; McLoyd, Thomas et Warren, 1984; Sacks, Goldman, Chaille et Sewald, 1980). Parvenus à l'âge de six (6) ans, les enfants négocient avec leurs partenaires le contenu de scénarios de groupe (Farver, 1987; Gearhart, 1979). Selon Garvey (1987); ce n'est qu'à l'approche des cinq (5) ans que l'enfant commence à préciser ses intentions au sein du jeu imaginaire en employant l'expression "Faisons semblant".

Un modèle du rôle de la métacommunication explicite au sein du jeu symbolique: Peu de recherches ont été faites sur la relation entre la métacommunication portant sur le jeu imaginaire et le développement des fonctions symboliques et sociales. La capacité d'annoncer une personnification peut signifier un important changement au sein des structures symboliques. C'est-à-dire, l'intention de symboliser peut indiquer une plus grande conscience cognitive du caractère symbolique de cette activité. L'épanouissement de cette aptitude pourrait être lié à l'évolution de la métacommunication explicite. Celle-ci témoignerait d'une compréhension plus approfondie des transformations que comporte le jeu symbolique, ou d'une compréhension des transformations plus complexes et plus subtiles, qui requièrent une communication explicite entre partenaires de jeu.

Le développement de la métacommunication pourrait également être lié au développement d'autres compétences telle, par exemple, la capacité de coordonner ses propres actes et ceux d'un partenaire. On a noté une hausse de l'organisation et de la communicabilité des scénarios de jeu symbolique. En général (Garvey et Berndt, 1977; Gönçü et Kessel, 1984) et en particulier pour certains scénarios tels celui de la cuisine et du cuisinier (Nelson et Seidman, 1984), celui du rendez-vous chez le médecin (Sachs et al., 1980), et celui de la maman avec son bébé.

L'accroissement de la métacommunication explicite peut également être lié à une plus grande capacité chez l'enfant de comprendre les intentions de ses partenaires de jeu. Ainsi, de très jeunes enfants de moins de deux (2) ans ne comprennent pas que le jeu imaginaire peut être collectif et qu'il est possible de faire partager ses transformations (Fein, 1979; Howes, 1987). Alors que les enfants de trois (3) à cinq (5) ans ont l'habitude de faire allusion à leur propres activités de "faire-semblant", il est plus probable qu'avec l'âge, ils fassent davantage allusion aux activités de leur partenaire.

Finalement, il est possible d'associer l'accroissement de la métacommunication explicite portant sur le jeu symbolique collectif à des aptitudes verbales et/ou à des aptitudes de communication plus sophistiquées. Bien que les enfants de moins de trois (3) ans saisissent le sens du message "C'est un jeu", ils ne le communiquent pas verbalement (Garvey et Berndt, 1977; Ross, Lollis et Elliot, 1982). Bien qu'il ne semble pas y avoir de hausse du nombre de transformations exprimées verbalement entre l'âge de trois (3) et cinq (5) ans (McLloyd, 1980), la continuité et la cohérence des conversations semblent s'accroître (Gönçü et Kessel, 1984).

Giffin (1984) est d'avis que chaque fois que cela est possible, l'enfant se prévaut d'une métacommunication "imbriquée" plutôt qu'explicite, par exemple: "Voici ton dîner, bébé" plutôt que "Faisons semblant que tu es le bébé et que ceci est ton dîner". L'argument qu'elle avance veut que la "rupture d'imaginaire" menace la continuité de la "mise en scène".

Ce point de vue, bien qu'il reçoive l'appui de données d'observation auprès d'enfants de quatre et cinq ans, semble contredire les résultats mentionnés plus haut, selon lesquels la métacommunication explicite s'accroît avec l'âge, de trois (3) à cinq (5) ans. La thèse soutenue dans ce mémoire est que la métacommunication explicite augmente avec l'âge pour

deux raisons liées. En premier lieu, les enfants plus âgés maîtrisent d'avantage le passage du réel à l'imaginaire, si bien qu'ils l'empruntent aisément (Fischer-DiLalla et Watson, 1985). C'est-à-dire que les enfants plus âgés tolèrent mieux les interruptions au sein de la trame imaginaire, par exemple, dans le cas où quelqu'un frapperait à la porte de la salle de jeu. Les enfants plus âgés peuvent habiter un univers sans quitter l'autre.

Grâce à l'aise avec laquelle ils traversent la frontière qui sépare le réel de l'imaginaire, les enfants plus vieux sont libres de se prévaloir de la clarté d'expression qu'offre la métacommunication explicite, sans menacer la continuité de la scène imaginaire. En d'autres termes, il est moins probable qu'une "rupture d'imaginaire" mette, chez les plus vieux, un terme prématuré à la mise en scène.

La seconde cause de l'augmentation progressive de la métacommunication explicite serait que l'enfant plus âgé possède des aptitudes symboliques développées qui rendent plutôt superflue la "mise en scène" comme telle. Les plus vieux s'intéressent probablement davantage au processus de négociation, comme le décrivait Piaget (1932) lorsqu'il disserta sur la compréhension des règles par les enfants. Ils conçoivent la mise en scène sans pour autant poser des gestes concrets, et ils pourraient donc s'intéresser moins au thème imaginaire qu'à la situation sociale immédiate. D'autre part, il est possible qu'à mesure qu'il vieillit, l'enfant est de plus en plus motivé à développer ses aptitudes sociales de négociation et de collaboration vers des buts à caractère social. C'est ainsi que le processus de planification collective acquiert de l'importance aux yeux de l'enfant plus âgé. Comme l'imaginaire crée un contexte dépourvu de contraintes, telle la présence d'objectifs précis ou de conflits, il se peut qu'il représente un milieu privilégié au sein duquel l'enfant peut continuer d'exercer ses aptitudes sociales. D'après Bruner (1972), ces mêmes aptitudes sont ensuite transposées vers l'univers du réel.

Données portant sur le lien entre la métacommunication explicite et la maturité sur le plan cognitif: Nous venons tout juste de compléter une étude qui éclaire certains aspects de la relation entre la métacommunication explicite et la maturité sur le plan cognitif. On y observe des enfants de maternelle et de première année jouant en groupes de quatre (de même sexe, et de même niveau scolaire) avec divers jouets dépourvus de stéréotypes sexuels, ainsi conçus qu'ils favorisent le jeu symbolique. Parmi les jouets: une trousse de médecin, des vêtements

servant à se déguiser, des microphones et des instruments de musique, des poupées "Playmobil" avec accessoires de ski et d'exploration spatiale, ainsi qu'un jeu de construction formé d'éléments qui s'emboîtent. A l'aide de micro-ordinateurs portatifs OS-3, les observateurs enregistrèrent la présence et la durée d'un grand nombre de comportements sociaux ou à caractère symbolique, tels la métacommunication explicite concernant le jeu symbolique, le jeu de rôles et les transformations d'objets, le degré de collaboration sociale, la durée des séances d'interaction sociale au sein d'activités symboliques ou non-symboliques, la durée des séances de jeu symbolique et la durée des jeux réglés. Les enfants furent observés trois fois, ce qui représente un total de 30 minutes d'observation par enfant. Ils reçurent également des tests individuels portant sur les aptitudes opératoires concrètes; (sept tâches de conservation piagétienne), les aptitudes symboliques provoquées (Watson et Fischer, 1977, 1980), et la substitution de symboles (une tâche qui découle de l'oeuvre de Vygotsky: Ben-Zeev, 1977). Parmi ce groupe d'enfants, soixante dix-neuf furent ré-examinés dans des circonstances identiques un an plus tard, alors qu'ils se trouvaient en première et deuxième années.

En se basant sur les observations de l'année 1, les enfants furent classés selon qu'ils négociaient ($n=73$) ou non ($n=43$). Les "négociateurs" n'étaient pas plus âgés que ceux qui ne négociaient pas. Par contre, ils obtinrent un pointage plus élevé pour le test portant sur la compréhension des rôles sociaux (moyennes de 11, 1 vs. 10,3). Les fillettes qui négociaient consacrèrent plus de temps au jeu symbolique que celles qui ne négociaient pas (moyennes de 419 vs. 252 secondes), bien qu'au total ce soit les garçons qui s'adonnent le plus au jeu symbolique (moyennes de 509 vs. 365 secondes). Les "négociatrices" consacrèrent davantage de temps au jeu de rôles; et somme toute, elles se livrèrent davantage aux transformations simultanées de l'identité et des objets (moyennes de 222 vs. 104 secondes). Ces transformations simultanées constituent une forme plus complexe de jeu symbolique.

Les résultats pour la deuxième année du projet furent semblables. Si on les compare aux enfants qui ne négocièrent pas ($n=36$), les négociateurs ($n=35$), cette fois garçons et filles, s'adonnèrent davantage au jeu symbolique (moyennes de 654 vs. 928 secondes). Les négociateurs consacrèrent également davantage de temps aux transformations simultanées d'identité et d'objets (386 vs. 211 secondes). On constate également que les négociateurs plus âgés obtinrent un pointage plus élevé pour le test de jeu de rôles provoqué (moyennes de 12,0 vs. 10,6) et moins

élevé pour ce qui est de la collaboration sociale au sein du jeu non-symbolique (0,73 vs. 0,80).

Répercussions dans le domaine de l'éducation: Pour résumer, le jeu symbolique collectif représente un véhicule idéal pour la coordination des aptitudes symboliques et sociales. Afin d'être en mesure de participer à des interactions complexes s'imbriquant dans un contexte non-littéral, l'enfant doit maîtriser la gestion de son environnement social ainsi que les moyens de partager et de donner forme aux éléments de son univers fantastique. Il doit agencer ses actes avec ceux de ses partenaires sans perdre de vue les relations de symbole à référent.

Si l'on tient un rapprochement de la recherche et de la planification des programmes d'éducation, il est important de constater les différences possibles entre le jeu symbolique spontané et les résultats de séances d'entraînement sous la conduite d'adultes. Bien que ces deux situations permettent à l'enfant de s'adonner au jeu symbolique, il est probable que l'entraînement en présence d'un adulte fasse moins ressortir les thèmes effectifs qui préoccupent l'enfant. Les occasions et la nécessité de se servir de la métacommunication risquent également de diminuer considérablement lorsque le jeu a lieu sous la conduite d'un adulte. Notamment, lors de la mise en scène, sous la tutelle d'un adulte, de scénarios tel celui du *Petit chaperon rouge*, les enfants n'exercent pas, grâce à la métacommunication explicite et implicite, l'art d'interagir avec leurs partenaires. En d'autres mots, le scénario présenté par le tuteur adulte risque d'être tellement détaillé qu'il n'est plus nécessaire que les enfants discutent des transformations à effectuer. Dans la mesure où la métacommunication contribue au développement de l'enfant, elle devrait probablement être intégrée à l'entraînement au jeu imaginaire.

Dans la plupart des cas un tel entraînement est fourni aux enfants qui s'adonnent peu au jeu symbolique, dans l'espoir que grâce au jeu, ils puissent acquérir ou consolider certaines aptitudes sociales et cognitives. Nous présumons que les enfants qui ne jouent pas spontanément sont incapables de monter avec leurs pairs une "mise en scène" sur un thème imaginaire. Il est possible qu'au contraire leurs faiblesses relèvent moins de la capacité de mettre en scène que de la capacité de faire appel aux stratégies de métacommunication pour entretenir le jeu. Par exemple, les très jeunes sont moins aptes à obtenir la collaboration de leur partenaire au sein du scénario fantastique parce qu'ils n'ont pas encore acquis la

capacité de faire une description subtile de leurs propres actes, et de communiquer ainsi leurs intentions. D'autre part, il est possible que les plus vieux, lorsqu'ils font peu semblant, aient peine à communiquer de façon explicite le "faisons-semblant" qui précède un épisode de jeu symbolique plus complexe. Nous amorçons présentement une étude qui tentera de confirmer ces hypothèses auprès d'enfants de cinq (5) à huit (8) ans. Cependant, il serait sage de porter une attention plus sérieuse, dans le domaine de l'éducation, aux manifestations progressives des stratégies de métacommunication, afin d'instaurer des programmes d'entraînement qui les favorisent. Finalement nous estimons que la relation du jeu symbolique à l'apprentissage socio-cognitif est fonction de l'âge de l'enfant.

REFERENCES

- BATESON, G. (1955). A theory of play and fantasy. Psychiatric Research Reports, 2, 39-51.
- BATESON, G. (1956). The message "this is play". In B. Scheffner (Ed.), Group Processes. New York: Macy Foundation.
- BECHER, R.M. & WOLFGANG, C.H. (1977). An exploration of the relationship between symbolic representation in dramatic play and the cognitive and reading readiness levels of kindergarten children. Psychology in the Schools, 14, 377-381.
- BEN-ZEEV, S. (1977). The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. Child Development, 48, 1009-1018.
- BRUNER, J. (1972). Nature and uses of immaturity. American Psychologist, 27, 687-708.
- COLE, D. & LAVOIE, J. (1985). Fantasy and related cognitive development in the years two to six. Developmental Psychology, 21, 233-240.
- CONNOLLY, J. & DOYLE, A.B. (1984). Relations of social fantasy play to social competence in preschoolers. Developmental Psychology, 20, 797-806.
- CONNOLLY, J., DOYLE, A.B. & CESCHIN, F. (1983). Forms and functions of social fantasy play in preschoolers. In M. Liss (Ed.), Children's play: Sex differences and the acquisition of cognitive and social skills. New York: Academic Press.
- CONNOLLY, J., DOYLE, A.B. & REZNICK, E. (1983). Social fantasy play as a forum for the practice of social skills: Features of fantasy and non-fantasy peer interaction. Paper presented at the Society for Research in Child Development, Detroit.
- CORSARD, W. (1979). We're friends, right? Children's use of access rituals in a nursery school. Language in Society, 8, 315-336.
- DOYLE, A.B., BOWKER, A., SERBIN, L., GOLD, D. & SHERMAN, L. (Under review). Developmental changes in pretend play during middle childhood.
- DOYLE, A.B. & CONNOLLY, J. (1982). Social pretend play: The relation of its components and qualitative features to social competence in preschool children. Research Grant from SSHRC.
- DOYLE, A.B. & CONNOLLY, J. (Under review). Negotiation and Enactment in collaborative pretend play: Relations to social Acceptance and Social Cognition.
- EIFFERMANN, R. (1971). Levels of children's play as expressed in group size. British Journal of Educational Psychology, 40, 161.
- ELDER, J. & PEDERSON, D. (1978). Preschool children's use of objects in symbolic play. Child Development, 49, 500-504.

- FARVER, J. (1987). Communicating shared meaning in spontaneous fantasy play. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Baltimore.
- FEIN, G.G. (1979). Play and the acquisition of symbols. In L. Katz (Ed.), Current Topics in Early Childhood Education. Norwood, N.J.: Ablex.
- FEIN, G.G. (1987). Affective themes in the pretense of master players. In A. Göncü (Chair), The role of collaborative play in the socialization of children. Symposium at the Society for Research in Child Development, Baltimore.
- FEIN, G.G. (1975). A transformational analysis of pretending. Developmental Psychology, 11, 291-296.
- FEIN, G.G. (1981). Pretend play in childhood: An integrative review. Child Development, 52, 1095-1118.
- FEIN, G.G. & STORK, L. (1981). Sociodramatic play: Social class effects in integrated preschool classrooms. Journal of Applied Developmental Psychology 2, 267-279.
- FEIN, G., Moorin, E.R. & EINSLEIN, J. (1982). Pretense and peer behaviour: An intersectoral analysis. Human Development, 25, 392-406.
- FIELD, T., DeSTEFANO, L. & KOEWLER, J.H. III (1982). Fantasy play of toddlers and preschoolers. Developmental Psychology, 18, 503-508.
- FISHER-DILALLA, L. & WATSON, M. (1985). Differentiation of fantasy and reality in preschoolers. Poster presented at the Society for Research in Child Development, Toronto.
- GARVEY, C. (1984). Children's Talk. Cambridge: Harvard University Press.
- GARVEY, C. & BERNDT, R. (1977). Organization of pretend play. Catalogue of Selected Documents in Psychology, 7, 1589.
- GARVEY, C. (1987). Creation and avoidance of conflict in preschool children's play. In C. Shantz (Chair), Conflict between Children: Opportunities and Dangers for Development. Symposium at the Society for Research in Child Development, Baltimore.
- GEARHART, M. (1979). Social Planning: Role play in a novel situation. Paper presented at the biannual meeting of the Society for Research in Child Development, San Francisco.
- GENISHI, C. (1983). Role initiation in the discourse of Mexican-American children's play. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- GIFFIN, H. (1984). The coordination of meaning in the creation of a shared make believe reality. In I. Bretherton (Ed.), Symbolic Play. New York: Academic Press.

- GÖNCÜ, A. (1987). The dynamics of collaboration in the play of preschool children. In A. Göncü (Chair), The Role of Collaborative Play in the Socialization of Children. Symposium at the Society for Research in Child Development, Baltimore.
- GÖNCÜ, A. (1985). Toward an interactional model of developmental changes in social pretend play. Paper presented at the annual meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development, Tours.
- GÖNCÜ, A. & KESSEL, F. (1984). Children's play: A contextual-functional perspective. In F. Kessel and A. Göncü (Ed.), Analyzing children's play dialogues. New Directions in Child Development Sourcebook No. 25. San Francisco: Jossey-Boss.
- HETHERINGTON, E.M., COX, M. & COX, R. (1979). Play and social interaction in children following divorce. Journal of Social Issues, 35, 26-49.
- HOWES, C. (1987). Collaborative construction of social pretend play between toddler age partners. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Baltimore.
- HOWES, C. (1985). Sharing fantasy: Social pretend play in toddlers. Child Development, 56, 1253-1258.
- JOHNSON, J.E. (1976). Relations of divergent thinking and intelligence test scores with social and nonsocial make-believe play of preschool children. Child Development, 47, 1200-1203.
- LOWE, M. (1975). Trends in the development of representational play in infants from one to three years: an observational study. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 16, 33-47.
- MATTHEWS, W.S. (1977). Modes of transformation in the initiation of fantasy play. Developmental Psychology, 13, 212-216.
- MCLOYD, V.C., WARREN, D. & THOMAS, E.A.C. (1984). Anticipatory and fantastic role enactment in preschool triads. Developmental Psychology, Vol. 20, No. 5, 807-814.
- MCLOYD, V.C. (1980). Verbally expressed modes of transformation in the fantasy play of black preschool children. Child Development, 51, 1133-1139.
- MCLOYD, V.C., THOMAS, E. & WARREN, D. (1984). The short-term dynamics of social organization in preschool triads. Child Development, 55, 1051-1070.
- HEAD, G.H. (1934). Mind, Self & Society. Chicago University of Chicago Press.
- NELSON, K. & SEIDMAN, S. (1984). Playing with scripts. In I. Bretherton (Ed.), Symbolic Play. New York: Academic Press.

- OVERTON, W.F. & JACKSON, J.P. (1973). The representation of imagined objects in action sequences: A developmental study. Child Development, 44, 309-314.
- PIAGET, J. (1932). Le jugement moral chez l'enfant. Paris: Librairie F. Alcan.
- PIAGET, J. (1946). La formation du symbole chez l'enfant. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- ROSS, H.S., LOLLIS, S.P. & ELLIOT, C. (1982). Toddler-peer communication. In Rubin, K.H. & Ross, H.S. (Ed.), Peer Relationships and Social Skills in Childhood. New York: Springer-Verlag.
- RUBIN, K.H., FEIN, G.G. & VANDENBERG, B. (1983). Play. In E.M. Hetherington (Ed.), Carmichael's Manual of Child Psychology: Social Development. New York: Wiley.
- RUBIN, K.H., MAIONI, T.L. & HORNUNG, M. (1976). Free play behaviors in middle and lower-class preschoolers: Parten and Piaget Revisited. Child Development, 47, 414-419.
- SACHS, J., GOLDMAN, J., CHAILLE, C. & SEWALD, R. (1980). Communication in pretend play. Paper presented at the American Educational Research Association, Boston.
- SALTZ, F., DIXON, D. & JOHNSON, J. (1977). Training disadvantaged preschoolers on various fantasy activities: Effects on cognitive functioning and impulse control. Child Development, 48, 367-380.
- SANDERS, K.M. & HARPER, L.V. (1976). Free play fantasy behaviour in preschool children: Relations among gender, age, season and location. Child Development, 47, 1182-1185.
- SIMON, T. & SMITH, P.K. (1985). Play and problem solving: a paradigm questioned. Merrill-Palmer quarterly, 31, 265-277.
- SINGER, J.L. (1977). Imagination and make believe play in early childhood: Some educational implications. Journal of Mental Imagery, 1, 127-144.
- SMILANSKY, S. (1968). The effects of sociodramatic play on disadvantaged children: Preschool children. New York: Wiley.
- STOCKINGER-FORYS, S.K. & MCCUNE-NICOLICH, L. (1984). Shared pretend: Sociodramatic play at three years of age. In I. Bretherton, Symbolic Play. New York: Academic Press.
- VYGOTSKY, L.S. (1962). Thought and Language. Boston: M.I.T. Press.
- VYGOTSKY, L.S. (1976). Play and its role in the mental development of the child. In J.S. Bruner, G. Jolly, & K. Sylva (Eds.), Play. New York: Basic Books.
- WATSON, M.W. & FISHER, K.W. (1977). A developmental sequence of agent use in late infancy. Child Development, 48, 828-836.

WATSON, M.W. & FISCHER, K.W. (1980). Development of social roles in elicited and spontaneous behaviour during the preschool years. Developmental Psychology, 16 483-494.

JEU ET APPRENTISSAGE MORAL

Pierre Leblais

**Département de sciences religieuses
UQAM**

Le survol des théories et des travaux dans le domaine de l'éducation morale permet d'établir des liens évidents entre le jeu et le développement moral. La présente communication veut faire écho à diverses expérimentations en enseignement moral dans des écoles primaires et dégager la place du jeu dans une perspective d'apprentissage moral en contexte scolaire.

L'enseignement moral est une réalité récente dans notre système scolaire puisqu'un programme officiel n'existe que depuis 1977, programme qui d'ailleurs est en cours de révision. Le développement de l'enseignement moral dans les écoles est tributaire de nombreux facteurs qui s'articulent autour du fait que le système scolaire est confessionnel: l'enseignement moral constitue l'alternative à un enseignement religieux confessionnel. La préoccupation majeure du personnel enseignant, dans un contexte difficile lié à l'absence de matériel pédagogique et à une organisation scolaire souvent déficiente, est de pouvoir s'appuyer sur des démarches pédagogiques favorisant l'apprentissage moral des élèves. De nombreuses expérimentations ont été conduites, de façon plus ou moins structurée selon les milieux, afin de produire de telles démarches. Notre équipe de recherche, préoccupée par la question du développement moral, a participé et continue de collaborer à quelques-unes de ces expérimentations.¹ Dans le cadre du présent colloque, mon propos est de signaler comment la perspective du jeu apparaît à travers quelques expérimentations.

ACTIVITES D'APRENTISSAGE APPARTENANT AU DOMAINE DU JEU

Dès le départ, il convient sans doute de signaler que la pertinence ou l'importance du jeu n'a jamais fait l'objet d'une réflexion systématique dans le cadre de ces expérimentations. Si le domaine du jeu apparaît dans diverses démarches pédagogiques, il a surgi spontanément, comme moyen d'apprentissage. Sans être en mesure de définir explicitement ce qu'on peut entendre par jeu, supposant d'ailleurs que le présent colloque entend

apporter une contribution à cet égard, il peut être utile d'indiquer les principales activités d'apprentissage utilisées en enseignement moral qui appartiennent, selon moi, au domaine du jeu: le jeu de création (dessin, bricolage), le jeu de rôle, le récit (histoire). Je sais qu'il existe aussi un certain nombre de jeux de société qui ont une dimension morale (par exemple "Scrupules"), mais je n'en tiens pas compte ici car, à ma connaissance, de tels jeux, même s'ils peuvent contribuer au développement moral, n'ont jamais été intégrés de façon systématique dans des démarches d'apprentissage; plus souvent qu'autrement ces jeux sont utilisés de façon autonome comme activité particulière. A ce propos, signalons seulement que l'insertion d'un tel type de jeu ("Tu gèles! Tu brûles!") dans un ensemble intitulé "Moi, je...", diffusé sur une base expérimentale par la Direction générale des moyens d'enseignement, s'est avérée fort problématique. Pour l'instant donc, j'aimerais m'attarder au recours en classe d'enseignement moral des activités mentionnées.

Le recours aux activités de création (dessin, bricolage), au jeu de rôle et au récit est fort répandu dans les classes d'enseignement moral. Pour ce qui est des activités de création, celles-ci sont à ce point répandues qu'un observateur non averti pourrait confondre certaines classes d'enseignement moral avec des classes d'arts plastiques. Il faut bien reconnaître à cet égard certains abus, particulièrement sans doute au premier cycle où l'absence de matériel pédagogique incite à un recours excessif à ce mode d'expression. De même manière, le recours au jeu de rôle et au récit peut constituer un palliatif à l'absence de matériel pédagogique sans pour autant s'inscrire dans une perspective d'apprentissage. Il convient donc de clarifier la fonction de telles activités en enseignement moral.

FONCTION DE CES ACTIVITES EN ENSEIGNEMENT MORAL

Globalement, la fonction de ces activités qui appartiennent au domaine du jeu est d'offrir une "représentation" du réel afin de l'objectiver et de se l'approprier pour mieux le comprendre et le maîtriser. Bien sûr, l'objet de chaque activité varie en regard du moment où elle se déroule dans une démarche d'apprentissage, mais globalement sa fonction est de "projeter" des situations de vie significatives pour le vécu des enfants.

On peut découper une démarche d'apprentissage en trois étapes interreliées qui constituent des composantes de base que l'on retrouve

d'ailleurs dans la plupart des approches en éducation morale: considération, jugement, action. La phase de **considération** se veut une phase d'**exploration** qui correspond à un temps de **préparation** où l'élève est mis en situation, éveillé et motivé à considérer une réalité significative pour lui, comme individu, membre d'un groupe ou d'une collectivité; les activités d'apprentissage à ce moment veulent mettre en lumière l'expérience vécue et la relier à des informations pertinentes afin de faire apparaître le questionnement moral. La phase suivante constitue une étape de **réalisation** où l'élève procède, par un élargissement de perspectives, à une **prise de conscience** et à une **évaluation** de la problématique morale des situations qui ont été explorées dans le premier temps: cette étape se veut un moment privilégié pour l'exercice du **jugement** en faisant pratiquer des habiletés comme l'identification des éléments d'une situation problématique, la formulation d'un problème, l'inventaire d'options, l'analyse des conséquences, l'utilisation de critères, la comparaison avec des situations semblables ou différentes, la généralisation, etc. Enfin une dernière phase d'**intégration** permet de reporter l'attention sur le vécu: chacun est invité à dégager et à justifier ses choix en matière de **décision** et d'**action** morales, de façon à objectiver son expérience et à lui donner un sens.

Ainsi le rôle spécifique d'une activité du domaine du jeu peut varier en fonction du moment où elle s'insère dans une démarche d'apprentissage. Compte tenu du cadre scolaire, qui limite la possibilité de vérifier l'apprentissage moral sur le plan de l'application au niveau de l'action, c'est particulièrement dans la prise de conscience, l'analyse et l'évaluation des situations que ce type d'activité sera le plus en mesure de contribuer au développement moral. A cet égard, le jeu de rôle constitue sans doute l'activité la plus susceptible d'apporter une contribution. Le jeu de rôle comporte une dimension cognitive et une dimension affective qui amènent l'élève à s'investir globalement dans une situation. Mais comme il s'agit d'un jeu où "on fait semblant", où "on fait comme si...", où "on se met dans la peau de...", ce type d'activité peut éviter de faire appel au vécu de façon trop directe: l'élève est amené bien sûr à faire référence à son expérience, mais celle-ci est projetée dans un rôle et est médiatisée par une mise en scène. Le récit offre des pistes analogues puisqu'il permet lui aussi de "mettre en scène" des personnages qui vivent des situations s'apparentant à celles qui sont vécues par les jeunes.

LA CLASSE D'ENSEIGNEMENT MORAL: UN LIEU POUR MIEUX SE COMPRENDRE

Ce que l'éducation morale vise ultimement, c'est de rendre les personnes capables de déterminer ce qui est moralement requis d'elles dans diverses situations, dans une perspective d'autonomie responsable. Pour cela, il faut savoir analyser une situation, tenir compte des personnes impliquées et des faits, faire référence à un ensemble de valeurs et de normes morales, juger en sachant prendre en considération des circonstances particulières, se décider librement et être motivé pour agir de manière congruente avec les décisions prises. Pour contribuer à l'atteinte de cette finalité, la classe d'enseignement moral doit se concevoir comme un lieu d'interaction où chacun peut pratiquer son jugement à travers l'examen de diverses situations soumises à la réflexion. Il s'agit d'une recherche "partagée" où une attention particulière doit être apportée à la structuration de la pensée, à l'attention aux émotions, à l'exercice de l'esprit critique, au recours à l'imagination et à la créativité, ainsi qu'à la volonté d'appliquer à la vie réelle les découvertes faites en classe. Le déroulement des activités au sein de la classe peut constituer en soi une expérience morale: chacun est appelé à penser par lui-même et à être attentif aux points de vue des autres, à se sensibiliser à ses émotions et à celles des autres, à rechercher des informations et à les partager, à évaluer diverses alternatives en fonction de critères, à faire des choix et à les justifier, à s'engager personnellement tout en respectant la valeur d'engagements divergents. L'expérience-clé de ces apprentissages multiples est le dialogue.

EXEMPLES D'UTILISATION DU JEU

Dans cette perspective, les expérimentations que nous menons depuis quelques années en milieu scolaire se sont concentrées autour de deux voies: des démarches thématiques autour de "problématiques morales contemporaines" et un programme de philosophie pour enfants. Les démarches abordent des thèmes (comme l'environnement, le travail, la famille, les lois et règlements) qui sont examinés systématiquement afin d'en dégager l'aspect problématique sur le plan moral et d'élargir les points de vue sur le sujet. Le programme de philosophie pour enfants quant à lui s'appuie sur la lecture d'une histoire à l'égard de laquelle les élèves discutent en profondeur les idées qui les frappent. L'une et l'autre voie exige du personnel enseignant la capacité d'animer la classe de manière à

structurer le dialogue en vue d'objectiver les sujets d'investigation. Et c'est là que les activités du domaine du jeu peuvent apporter leur contribution en favorisant la décentration liée à l'expérimentation d'une diversité de points de vue.

Je me contenterai ici de donner quelques exemples susceptibles d'illustrer cet apport du "jeu" à l'apprentissage moral.

- Dans la démarche sur le vécu par rapport aux lois et aux règlements², les élèves sont appelés à s'organiser comme groupe qui se retrouve dans un endroit isolé, sans possibilité de communiquer avec le monde extérieur. Ils sont invités à mimer la scène. Par la suite, un retour sur le "jeu dramatique" doit permettre d'examiner l'importance des règlements dans l'organisation du vivre-ensemble.
- Dans la démarche sur l'expérience de la vie familiale³, les élèves sont divisés en équipes pour présenter par un jeu de rôles diverses façons de réagir chez des membres d'une famille: une mère, une adolescente de 14 ans, un jeune de 10 ans et un enfant de 5 ans. L'adolescente est "bougonneuse" car elle vient de rompre avec son "petit ami". Comment chacun peut-il réagir? Le retour sur l'activité devrait favoriser une prise de conscience des différents points de vue.
- Dans *Kio and Gus*⁴, Gus, une enfant aveugle, demande à son frère d'aider son ami Kio à monter à cheval, car elle est sûre qu'il meurt d'envie de le faire. Au cours de la discussion, on peut demander aux enfants d'expliquer comment Gus a pu savoir (ou deviner) que Kio voulait monter à cheval. Dans cette ligne, divers exercices sont suggérés pour pratiquer des inférences et prendre différents points de vue.

JEU ET EXERCICE DU RAISONNEMENT

Ces exemples montrent comment un récit, un jeu de rôle, un jeu dramatique peuvent fournir une matière sur laquelle peut s'exercer le raisonnement. De telles activités amènent l'élève à prendre position, à s'adapter aux circonstances mouvantes d'une situation, à adopter un point de vue qui n'est pas nécessairement le sien en se représentant et en vivant intérieurement ce qu'un autre pense ou ressent, à examiner une diversité de points de vue sur une même situation, etc. Si déjà en lui-même ce type

d'activité favorise l'exercice d'un certain nombre d'habiletés - décodage, distanciation, prise de rôle, interaction -, on peut croire que l'essentiel réside dans l'objectivation qui s'ensuit. C'est à ce moment que l'échange permet de mieux saisir la diversité des points de vue, en cherchant à cerner l'originalité de chacun en les situant les uns par rapport aux autres. Par la réflexion, l'élève accède à une meilleure compréhension de lui-même, des autres et de son environnement.

Trop souvent sans doute dans le milieu scolaire, les enseignantes et les enseignants utilisent des techniques sans trop savoir à quelle fin ou encore sans être capables de mesurer leur impact sur le développement des élèves. C'est ainsi que j'affirmais au départ que, dans le cadre de certaines expérimentations auxquelles j'ai pu participer, le recours à des activités du domaine du jeu s'est fait spontanément, sans orientation particulière ou fondement théorique. Ce qui est intéressant de noter cependant c'est que les équipes enseignantes, qui ont la possibilité de se rencontrer pour faire le point sur leurs expériences pédagogiques, en viennent à s'autoréguler et à faire émerger un "savoir pratique" qui rejoint les aspects "plus théoriques" issus des recherches expérimentales en éducation. C'est pourquoi notre équipe cherche à intégrer perspectives théoriques et applications pratiques dans un va-et-vient qui favorise la conscientisation des divers partenaires impliqués dans des projets de recherche.

Références

- 1- Un ouvrage récent L'éducation morale en milieu scolaire, Analyse de situation et perspectives (Fides, 1987) présente différentes données issues de ces recherches.
- 2- C'est pas juste! Les Créations pédagogiques du Québec, 1987.
- 3- Chez nous à la maison, Les Créations pédagogiques du Québec, 1986.
- 4- Kie and Gus et Wandering at the World, Montclair (New Jersey), Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1986.

LA PRISE DE RÔLE ET L'ÉDUCATION MORALE

Michael Schleifer

Par "prise de rôle" (role taking) nous entendons quelque chose de différent d'une simple situation telle que jouer, ou encore telle qu'un jeu dramatique ou même qu'un jeu de rôle. La prise de rôle c'est de se mettre à la place d'une autre personne. C'est une capacité qui fut considérée comme un prérequis pour le jugement et le raisonnement moral par Jean Piaget, Robert Selman et Lawrence Kolberg. Piaget lui, l'a nommée la "décentration", Selman et Kolberg l'ont étiquetée la "prise de perspective". Il est à noter que pour nous comme pour les auteurs ci-haut mentionnés le fait de faire semblant chez l'enfant ne démontre pas nécessairement une prise de rôle.

Le très jeune enfant (même de quelques mois), peut faire semblant ("je suis un avion"). Toutefois, la prise de rôle qui, se développe, exige un raisonnement que l'enfant de cet âge ne possède pas. L'enfant très très jeune peut manifester la capacité effective de se mettre dans la peau de l'autre. Par exemple, lorsqu'un enfant voit quelqu'un pleurer, il laisse couler quelques larmes aussi. Un bébé réagira aux sons, émis par un adulte, semblables à ses propres cris. Ces manifestations précoces n'impliquent pas encore la prise de rôle étant donné qu'il lui manque les compétences ou les habiletés cognitives nécessaires à un raisonnement et à un jugement.

Avant de poursuivre la discussion sur la prise de rôle, voici un mot concernant l'éducation morale. Notre groupe de recherche a un point de vue qui définit l'éducation morale d'une façon analogique à l'éducation mathématique : Pour nous le contenu spécifique est moins important que la formation globale de la personne. Il y a toujours des apprentissages spécifiques; cependant, ce qui est primordial c'est le développement des capacités qui permettent à l'enfant de mieux raisonner, de mieux évaluer des dilemmes moraux, puis finalement d'agir avec plus de respect envers autrui. Une de ces capacités nécessaires est la prise de rôle. Donc le professeur qui aide l'enfant à développer cette habileté accomplit par le fait même sa tâche d'éducateur en morale.

Revenons maintenant à ce qu'on connaît de la prise de rôle. Le premier point à souligner est que les enfants sont capables d'une prise de rôle à un

âge beaucoup plus bas qu'on le supposait il y a dix ans. Il y a un consensus qui se dégage affirmant que beaucoup d'enfants ne démontrent pas la capacité de décentration parce qu'on ne leur offre pas la possibilité de le faire à l'aide de situations appropriées. La recherche fondamentale concernant la prise de rôle utilise une méthodologie qui permet à l'enfant de démontrer ses capacités de décentration. Par exemple, à la place du test traditionnel (des trois montagnes de Piaget) on utilise maintenant des variétés du matériel tout en gardant le même principe (Bialystok 1982). Le nouveau matériel utilisé est plus clair et plus stimulant pour l'enfant.

Il en va de même pour nos recherches en éducation morale portant sur les intentions/conséquences, la négligence etc.. Si on demande aux enfants de répondre comme leurs parents répondraient, ils donnent fréquemment une réponse différente de la leur. Leur propre réponse est quelquefois plus mature, utilisant les intentions alors que la réponse attribuée à leurs parents est souvent émise en fonction des conséquences (donc, moins mature que la leur).

La prise de rôle implique deux capacités sous-jacentes. La première est la capacité d'inférence donc, d'un raisonnement logique. Ceci, en considérant plusieurs points en même temps, puis en arrivant à une solution... Les enfants en sont capables malgré ce que disait Piaget d'un raisonnement déductif et syllogistique. Ils peuvent manifester ces inférences nécessaires à une prise de rôle.

L'autre capacité est le contrôle de soi. C'est-à-dire, la capacité de mettre de côté son propre point de vue pour une période de temps. Cette deuxième capacité, plutôt "effective" s'avère la plus difficile pour le développement des habiletés de prise de rôle. De plus elle est plus pertinente pour le jugement moral et social, alors que la première l'est davantage pour les notions de physique telle la conservation par exemple.

Dans certaines études (Arbuthnot), on utilise la technique du jeu du rôle; on mesure alors l'influence de simulations dramatiques sur le jugement moral (oui, un stade plus élevé aura une influence sur le stade plus bas si tu es au niveau universitaire).

On peut dire que les sujets utilisent leurs capacités de prise de rôle dans le jeu de rôle. Concernant les enfants, les relations entre la prise de rôle et le jeu de rôle sont moins évidentes. On pourrait suggérer qu'il y a là une relation étroite théoriquement.

Comment traduire ces points théoriques dans une intervention pratique au niveau des enfants et des professeurs? Plus particulièrement, quelles en sont les conséquences sur la formation des enseignants qui, au niveau des cours primaires, sont appelés à animer des discussions, stimuler des dialogues et encourager la prise de perspectives différentes? De quelle façon est-ce que nos préoccupations conceptuelles et théoriques concernant la prise de rôle et le jeu de rôle devraient se filtrer aux professeurs qui travaillent en morale et en philosophie avec des jeunes enfants?

UNE APPROCHE LUDIQUE TOTALE EN DEFICIENCE MENTALE

**Nicole De Grandmont
C.E.C.M.**

L'approche ludique totale dont il est ici question est en application depuis 1980 dans l'atelier de manipulation du Centre Saint-Pierre-Apôtre qui fait partie du Regroupement des écoles spéciales de la Commission des écoles catholiques de Montréal (C.E.C.M.). Les élèves du Centre qui viennent à l'atelier de manipulation sont des adolescents déficients mentaux moyens âgés de 13 à 18 ans ayant un quotient intellectuel de 50 et moins. Chaque année, environ 12 classes viennent y travailler, soit de 100 à 125 élèves par année. Depuis sa création en 1980, près de 600 élèves ont suivi des cours dans cet atelier de manipulation caractérisé par cette approche pédagogique dite ludique totale.

L'atelier vise à développer cinq habiletés de manipulation:

- 1- l'habileté de compréhension (réaction adéquate à différents types de consignes verbales concernant une tâche de travail)
- 2- l'habileté d'observation (ordre des séquences composant une tâche de travail)
- 3- l'habileté de préhension (mobilité de la main et des doigts)
- 4- l'habileté de contrôle du geste (gestes accomplis par les bras depuis l'épaule jusqu'aux doigts) et
- 5- l'habileté spatiale (utilisation adéquate de la main droite et de la main gauche dans l'exécution d'une tâche de travail).

La maîtrise de ces habiletés est en relation étroite avec les besoins des adolescents déficients mentaux moyens appelés à intégrer le marché du travail protégé.

Dans le domaine des recherches sur le jeu et le jouet avec des enfants dits "à problèmes", le jeu a été utilisé tantôt comme moyen d'intervention psychologique, tantôt comme moyen d'intervention psychiatrique, donc en

général comme un moyen d'intervention thérapeutique. Dans la présente recherche en atelier de manipulation, l'intérêt est mis uniquement sur la pédagogie et le ludique.

L'approche ludique totale s'appuie sur l'application inconditionnelle de deux pédagogies:

- 1- la pédagogie de la non-intervention, et
- 2- la pédagogie de l'indirect.

La pédagogie de la non-intervention

Dans l'approche ludique totale, aucun cheminement structuré n'est prévu ou imposé par l'adulte-enseignant, en aucun temps. Dans une telle situation de pédagogie de non-intervention, l'adolescent déficient mental moyen joue librement pour apprivoiser le monde qui l'entoure, à son rythme et à sa façon. L'élève explore à sa guise. C'est l'étape du jeu ludique. Mais, dès lors que l'élève a enregistré certaines données sur ses capacités, son jeu se structure, se règle et s'organise. Ainsi, de lui-même, l'élève accède à l'étape du jeu éducatif. Cette fois, la réussite et la performance font partie de l'acte de jouer. Plus tard, au moment où l'élève a acquis une plus grande sécurité, il prendra la décision de tester ses acquis par la pratique de jeux pédagogiques. C'est l'étape du jeu pédagogique, étape pendant laquelle le plaisir de réussir un problème devient aussi satisfaisant que le plaisir de jouer. A l'étape du jeu pédagogique, l'enfant puise dans ses expériences antérieures les connaissances nécessaires pour solutionner les défis qu'il se donne alors. Si les défis lui apparaissent insurmontables, de lui-même l'élève reviendra temporairement à l'exercice de jeux soit éducatifs, soit ludiques. Quand il se sentira prêt, l'élève s'essayera de nouveau aux jeux pédagogiques qui l'avaient freiné. Dans un atelier avec approche ludique totale, ce processus d'apprentissage en trois étapes (ludique -- éducatif -- pédagogique; voir figure 1) (De Grandmont-Fortier, 1981) s'active dès que l'environnement change: nouveau jeu, nouvelle aire de jeu, micro-groupes de travail différents, etc. De la sorte, les enfants expérimentent constamment les différentes étapes de ce processus d'apprentissage à des moments différents et pendant une durée variée.

Pédagogie de l'indirect

Pour faire contrepoids à ce qui pourrait devenir une liberté improductive, la pédagogie de l'indirect permet à l'enseignant d'intervenir dans le fonctionnement de l'atelier. L'intervention indirecte est un principe pédagogique qui aborde les apprentissages par détour. En effet, par la pédagogie de l'indirect, les enfants n'ont pas conscience de l'intervention de l'enseignant. L'introduction d'un jeu nouveau, une réorganisation physique du local (déplacement du matériel), le choix des jeux à l'achat, l'encouragement à jouer avec des compagnons différents (lors de l'absence d'un élève, par exemple) sont autant de moyens d'intervention qui relèvent de la pédagogie de l'indirect.

Ces deux pédagogies sont rigoureusement appliquées depuis 1980 dans l'atelier de manipulation. Une étude longitudinale sur 4 ans en a montré toute l'efficacité (De Grandmont-Fortier, 1985). En effet, l'analyse des dossiers de 20 sujets ayant fréquenté l'atelier pendant 4 années scolaires consécutives a montré qu'ils avaient tous réussi, par cette forme de pédagogie, à travailler les 5 habiletés de manipulation de base. Chacun ayant exploré l'une ou l'autre des 5 habiletés de manipulation de base en intensité variée selon leurs aptitudes respectives, selon leurs goûts personnels et selon leurs habiletés initiales.

Le succès de cette approche ludique totale dépend en grande partie des jeux mis à la disposition des adolescents. L'atelier du Centre Saint-Pierre Apôtre est entièrement composé de jouets commerciaux cotés et répondent à une grille spécifique reliée aux habiletés de manipulation à développer. Après cinq années, l'atelier de manipulation compte environ 120 jouets.

Pour qu'un jouet soit intégré à l'atelier, il est soumis à une grille d'analyse permettant de vérifier s'il répond à l'une ou l'autre des habiletés manuelles travaillées à l'atelier. Il sera coté à l'aide du système McBee et enregistré sur une fiche avant d'être rendu disponible. Puis, lors d'une séance spéciale, l'enseignant expliquera aux élèves le minimum de règles nécessaires pour BIEN faire fonctionner le jeu. Par la suite, celui-ci sera disponible comme les autres pour être utilisé selon l'intérêt de l'élève. Une telle approche pourrait devenir un exercice "au petit bonheur la chance" sans un mode d'évaluation des acquis des élèves.

Deux modes d'évaluation ont été retenus: une évaluation sommative de type continu et une évaluation de type normatif.

Evaluation sommative de type continu

L'évaluation sommative de type continu se fait à l'aide d'un journal de bord dans lequel sont consignés les noms des jouets utilisés par chaque élève à chacune de ses visites à l'atelier. La maîtrise qu'il démontre des jouets qu'il utilise y est également consignée par une gommette de couleur: une gommette verte indique une maîtrise complète, une gommette jaune indique une réussite grâce à une aide fournie par l'adulte-enseignant, une gommette rouge indique un échec et une gommette orange indique que l'exercice doit être repris. Grâce à ces gommettes de couleur, l'élève déficient mental moyen, peut juger lui aussi de ses performances. A la fin de l'année, les activités de chaque élève sont classées, analysées et inscrites dans un tableau synthèse qui sert de bulletin remis aux parents ou aux tuteurs.

Evaluation normative

Une batterie de tests développés en collaboration avec une psychologue de la C.E.C.M., tient lieu d'évaluation normative. En septembre, la batterie de tests rend compte des acquis, c'est-à-dire des apprentissages ayant résistés à deux mois de congé et, en mai/juin, les mêmes tests rendent compte des appris pendant l'année scolaire.

Les résultats

L'approche ludique totale telle qu'elle a été privilégiée dans l'atelier de manipulation devait faire en sorte que, dans un contexte ludique caractérisé par l'absence de toute performance et de toute compétition, des adolescents déficients mentaux moyens développent à leur rythme les habiletés de manipulation devant les aider à intégrer un jour le marché du travail protégé. Entre autres, cette recherche montre que les jeux nécessitant un ou plusieurs partenaires semblent les plus attrayants aux

adolescents déficients mentaux moyens et, quel que soit leur âge mental, leur quotient intellectuel ou leur sexe, ceux-ci s'intéressent aux mêmes jeux qui contribuent au développement de leurs habiletés de manipulation (Tableau 1).

Seuls les jouets impliquant le travail à la chaîne ont connu, en quatre ans, une utilisation décroissante statistiquement significative ($X = -.13$, $t < .05$). Cette dernière constatation jette un éclairage dramatique sur la croyance malheureusement trop répandue en déficience mentale à savoir que le déficient mental se complaît dans des travaux où il répète inlassablement les mêmes gestes. Au contraire, la décroissance d'utilisation des jouets impliquant le travail à la chaîne telle qu'observée sur une période de quatre années scolaires permet d'affirmer que l'adolescent déficient mental moyen, placé en situation non directive et sans recevoir de renforcements hiérarchisés (De Grandmont-Fortier, 1983), développerait naturellement une préférence marquée pour des travaux n'impliquant pas une structure séquentielle et répétitive comme celle que l'on retrouve dans le travail à la chaîne.

Gifle au mythe du déficient mental BIENTHEUREUX dans la répétition obsessionnelle de ses gestes, cette recherche supporte que l'éducation des déficients mentaux moyens doit tendre vers l'augmentation de leur bagage de conduites différenciées comme l'avaient suggérés Lambert et Rondal (1979) et Belmont (1971).

L'apparente soumission du déficient mental moyen face au travail à la chaîne reposerait donc **ENTIEREMENT** sur un environnement coercitif et non sur un choix personnel ou par complaisance naturelle aux comportements obsessionnels.

En fait, en plus de contribuer au développement des habiletés de manipulation d'adolescents déficients mentaux moyens comme l'a montré cette recherche longitudinale, l'approche ludique totale en déficience mentale moyenne présente de nombreux autres avantages.

Avantages de l'approche ludique totale

Dans le secteur de l'enfance "à problèmes" et plus particulièrement en déficience mentale, les recherches sur le jeu traitent avant tout des

dimensions psychiatriques ou psychologiques du jeu (Favell et Cannon, 1976; Lambert et Laruelle, 1979), mais peu de chercheurs se sont attardés aux dimensions purement pédagogiques du jeu. L'approche privilégiée par l'atelier de manipulation est nouvelle, premièrement, parce qu'elle est préoccupée UNIQUEMENT par les dimensions pédagogiques du jouet, deuxièmement parce qu'elle fait appel UNIQUEMENT ET CONSTAMMENT à des jouets pour développer des habiletés de manipulation, et, troisièmement, parce qu'elle est ludique TOTALE, c'est-à-dire que toutes les règles de la démarche ludique (liberté totale dans le choix des jeux, liberté d'action, liberté dans le choix des partenaires de jeu, liberté d'inaction momentanément, etc..) y sont inconditionnellement respectées.

L'approche ludique totale pourrait améliorer l'enseignement au niveau des relations maître-élèves, au niveau de l'observation des élèves, au niveau des correctifs, au niveau de l'enseignement individualisé, et au niveau de l'évaluation.

A. Relations maître-élèves

L'approche ludique totale devrait permettre un enseignement basé sur le respect de l'élève en tant qu'être humain se développant selon ses goûts personnels et son rythme d'apprentissage parfois affecté par son émotivité, ses joies, ses handicaps, ses aptitudes, son goût de défier et de dépasser ses capacités.

B. Observation des élèves

L'approche ludique totale accordera plus de temps et d'occasions à l'enseignant pour observer les différentes démarches d'apprentissage de ses élèves puisque l'environnement pédagogique privilégié les incitera à travailler d'eux-mêmes, seuls ou avec le ou les partenaires de leur choix. Dans ce contexte, l'adulte se refuse le droit d'intervenir comme participant afin de permettre à l'adolescent déficient mental moyen de solliciter ses pairs, de prendre des décisions et de développer son autonomie. S'appuyant sur ses observations, l'adulte-enseignant sera mieux préparé pour initier ses élèves à l'utilisation des jouets et pour intervenir sur les éléments de l'environnement (selon la pédagogie de l'indirect) les plus susceptibles d'engager ses élèves dans une activité de jeu.

C. Correctifs

Conséquemment à cette observation privilégiée de ses élèves, l'enseignant saura mieux comment introduire un enseignement correctif approprié sans frustrer, dévaluer, diminuer ou démotiver ses élèves.

D. Enseignement individualisé

La pédagogie de la non-intervention et la pédagogie de l'indirect qui constituent les assises théoriques de l'approche ludique totale, par définition, génèrent un enseignement individualisé des plus profitables. L'élève, par choix, travaille alors avec un jouet qu'il peut ou qu'il veut maîtriser. Son travail nécessite peu d'intervention, habituellement, de la part de l'adulte sauf en cas de difficulté ou d'absence de connaissances suffisantes pour mener à bien sa tâche. C'est alors que peut intervenir l'enseignant soit par la pédagogie de l'indirect, c'est-à-dire en suggérant un autre jouet, soit en répondant à une demande d'aide clairement formulée par l'élève, soit en référant l'élève à ses pairs.

E. Évaluation

Les deux instruments élaborés et expérimentés depuis maintenant cinq ans, le journal de bord pour l'évaluation sommative de type continu et une batterie de tests pour l'évaluation de type normatif, devraient grandement contribuer à améliorer l'évaluation des habiletés de manipulation auprès d'adolescents déficients mentaux moyens.

CONCLUSION

L'approche ludique totale dans un cadre précis comme l'atelier de manipulation semble permettre un apprentissage individualisé, personnalisé et respectueux du rythme d'apprentissage de chacun des adolescents déficients mentaux qui fréquente l'atelier.

Toutefois, il reste encore quelques pistes à explorer. Nous pensons entre autres à l'impact que pourrait avoir un profil type de jouet sur l'apprentissage et, à long terme, à l'évaluation des acquis réels alors que les déficients mentaux moyens travaillent en milieu de travail.

REFERENCES

- BELMONT, J. M. (1971). Medical-behavioral research in retardation. *International Review of Research in Mental Retardation*, 5, 1-81.
- DE GRANDMONT-FORTIER, N. (1982). *Atelier de manipulation axé sur le jeu pour élèves déficients mentaux moyens*. Montréal: auteurs.
- DE GRANDMONT-FORTIER, N. (1983). La non-hiérarchisation des comportements et la créativité chez les trisomiques 21. *Revue de modification du comportement*, 13(34), 117-128.
- DE GRANDMONT-FORTIER, N. (1985). L'impact du jeu et du jouet chez les adolescents déficients mentaux moyens. Communication présentée au 7^e Congrès mondial de l'IASSMD à New Delhi, Indes, 24-29 mars, 1985.
- DE GRANDMONT-FORTIER, N. (1985). Une gifle à un mythe. *Dimensions*, 6(3), 18.
- FAVELL, J. E. et CANNON, P. R. (1976). Evaluation of entertainment materials for the severely retarded persons. *American Journal of Mental Deficiency*, 81, 357-361.
- GARRICK, J. P. (1980). *Etude expérimentale d'un programme de développement des habiletés manuelles pour adolescents en difficulté d'adaptation*. Mémoire inédit de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- LAMBERT, J. L. et LARUELLE, B. (1979). Evaluation de jouets chez les enfants arriérés mentaux modérés et sévères. *Revue belge de Psychologie et Pédagogie*, 41(167), 92-100.

TABLEAU 1

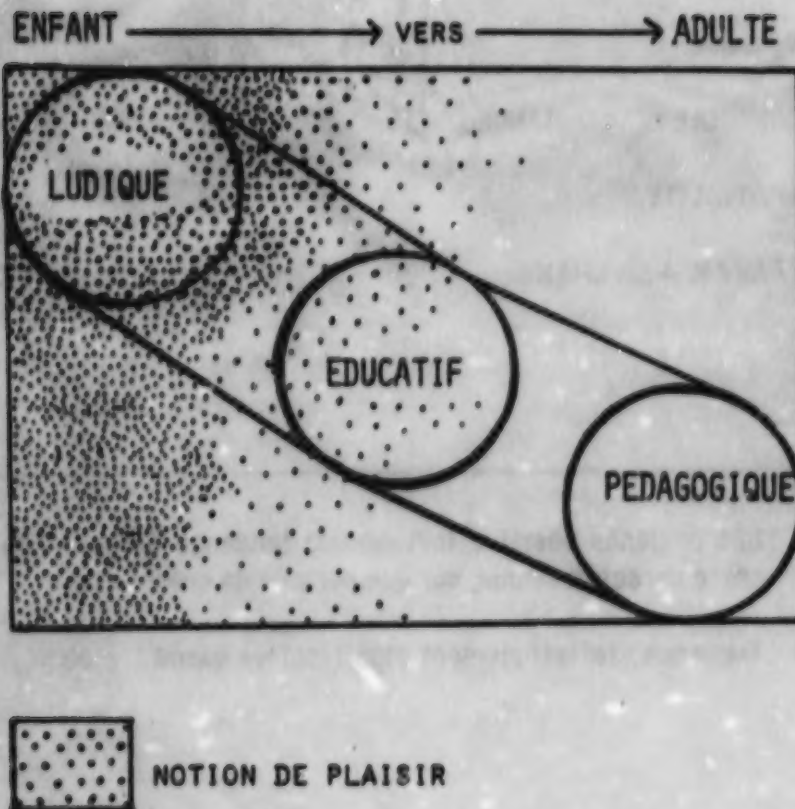
**ANALYSE UNIVARIEE DES JOUETS AYANT DES CARACTERISTIQUES
RELIEES AUX OBJECTIFS POURSUIVIS PAR L'ATELIER**

OBJECTIFS	N	MOYENNE ¹	T
PREHENSION	20	-.01	.79
VISSAGE	20	-.06	.34
CONTROLE OCULO-MANUEL	20	.06	.06
SPATIALITE	20	.05	.37
TRAVAIL A LA CHAINE	20	-.13	.03*

¹ Une moyenne positive indique une tendance à choisir des jouets ayant cette caractéristique, sur une période de quatre ans.

* Tendance statistiquement significative quand $T < .05$.

FIGURE I

EVOLUTION DE LA NOTION
DE PLAISIR INTRINSEQUE

L'EXIL C'EST L'INCONSCIENT⁽⁰⁾

Chantal Saint-Jerre
Département de Philosophie - UQAM

1. COMMENTAIRE PARLE A PARTIR D'UNE HISTOIRE DE CAS

J'ai choisi de faire un commentaire parlé sur la "Cure psychanalytique à l'aide de la poupée-fleur"⁽¹⁾ de Françoise Dolto. C'est la poupée-fleur qui a retenu mon attention dans ce texte et pour ce colloque du CIRADE.

A peu près au moment où elle dépose sa thèse de doctorat en médecine intitulée Psychanalyse et pédiatrie⁽²⁾, F. Dolto ouvre un cabinet privé à titre de psychanalyste. En 1946, une mère désespérée qui avait entendu dire "qu'aux Etats-Unis on traite certains enfants arriérés par la psychanalyse" (p. 135) lui amène sa fillette âgée de cinq ans et demi en insistant pour que Dolto la rencontre au moins pendant quelques séances. Dolto verra l'enfant pendant 18 séances: de novembre 1946 à juin 1948 et selon un rythme souple, ajusté à toute sortes de contingences survenant en cours de traitement. C'est en 1949⁽³⁾ que Dolto rédige puis fait paraître dans la Revue Française de Psychanalyse, revue de la Société Psychanalytique de Paris, cette histoire de cas qu'on pourrait aussi appeler le cas Bernadette⁽⁴⁾. Ainsi, comme un rêve que son rêveur raconterait à quelqu'un, une cure a eu lieu... dans l'après-coup de laquelle celle qui l'a conduite en rédige le protocole. Protocole remarquable d'ailleurs puisqu'il décrit -- de manière technique et/ou théorique -- ce qui se passe à chaque séance et parfois même entre les séances: entre l'enfant, son psychothérapeute, sa famille et l'école.

D'entrée de jeu, c'est le style de Dolto qui me frappe dans le récit qu'elle construit de cette cure. Elle dépeint d'abord Bernadette dans sa manière de parler ("elle fabule continuellement et ses associations verbales font penser à la schizophrénie"), dans ses relations affectives ("de type agressif, surtout à l'égard de sa mère") et dans son aspect physique d'enfant infirme, qui souffre aussi d'anorexie mentale. Dolto nous parle ensuite de la naissance traumatique de l'enfant, atteinte depuis ses premiers jours de troubles somatiques sévères du tube digestif et pour qui

manger (et marcher) est difficile. Enfin on apprend que Bernadette vit avec sa mère, sa bonne et sa soeur de vingt ans des relations difficiles alors qu'elle aime bien son père et son petit ami Bertrand. Dans ses jeux, elle punit toujours ses poupées.

C'est à partir de ces données préliminaires, c'est-à-dire à partir d'un récit des événements qui précèdent la cure: d'une histoire du sujet - que la cure psychanalytique de Bernadette commence. Je ne fournirai par le détail des séances bien que j'en recommande vivement la lecture intégrale qui rendrait plus évident pour mes lecteurs l'intérêt que j'ai porté à la poupée-fleur, à son surgissement et à sa fonction dans la cure et qui leur donnerait à entendre le déchiffrement exemplaire que fait Dolto du langage qui circule entre Bernadette et elle à travers les dessins, les modelages, les poupées, le délire, les agirs, les gestes et les paroles⁽⁵⁾ -- déchiffrage rendu lisible parce que Dolto restitue la langue de ces entretiens et donne le texte de ses interventions.

Pour brosser un portrait de la cure de Bernadette, je dirai qu'elle se déroule en quatre temps, distribués selon l'axe structurant de deux événements majeurs (B-2/2.1 et C):

A) 1. Les six premières séances où Bernadette a toujours le même aspect très anormal: sa voix est criarde et monocorde, ses fabulations qui donnent l'impression qu'elle est de plus en plus schizophrène. Entre autre, elle prête à "la guenon" (une petite figurine de son arche de Noé) des sentiments négatifs à l'égard de sa mère.

B) 2. Septième séance: cette fois, la fille-guenon semble avoir une existence hallucinoïde. Ses dessins sont fous. A l'école, elle se montre très inadaptée. Devant ce comportement narcissique, vient à Dolto l'idée de donner à Bernadette une poupée-fleur. Idée qui fait sauter l'enfant de joie de telle sorte que la mère, sur les indications plastiques de Dolto, en réalise la confection.

2.1 Huitième séance: Bernadette revient avec sa poupée-fleur "Rosine". Elle parle à Dolto de cette horrible poupée qui bat ses poupées et notamment la poupée Marie-Christine⁽⁶⁾. Elle parle à voix basse à l'oreille de Dolto et lui dit: "Etre méchante pour elle, ça s'appelle être gentille. (...). Elle n'est pas méchante, elle est malade, tu vas la soigner". Et Bernadette de laisser sa poupée à la doctoresse qui va la soigner. Cette séance, cette

semaine où Bernadette est entrée en possession de la poupée-fleur et où elle l'a laissée en traitement chez Dolto marque un moment-tournant dans l'attitude caractérielle de Bernadette.

2.2 De la 9^e à la 14^e séances: au cours de ces six séances, Bernadette fait des progrès considérables aux points de vue scolaire et moteur. Elle dessine trois marguerites vertes qu'elle appelle "Papa, Maman et Bernadette" et dont elle dit qu'elles s'aiment toutes les trois. Elle dessine un autre jour une grande fleur et dit: "C'est moi, la fleur jaune". Elle se met à parler avec une voix modulée, explore sa main gauche parétique qui griffe, la main "fille de loup" et sa main droite qui caresse, la main "fille d'humaine". Elle fait à travers le thème de l'eau et pour la première fois la différence entre la réalité et le fantasme.

C) 1. Entre la 14^e et la 15^e séances a lieu à la maison, sous les yeux de ses parents et de la bonne dont elle exige la présence, un événement délirant et cathartique: la destruction de la guenon, jouet-objet de sa haine tenue pour responsable de son empêchement à vivre et à manger. Au détour de ce psychodrame -- auquel participe activement le père -- l'anorexie disparaît complètement.

D) 1. De la 15^e à la 18^e séances, Bernadette s'achemine tranquillement vers la fin de sa cure, fin qui me semble se symboliser par la fabrication en terre à modeler d'une pierre tombale surmonté d'une croix. Elle fait de grands progrès d'adaptation sociale et familiale qui se maintiendront par la suite. Une femme âgée qui accompagne l'enfant à sa dernière séance exprime à Dolto son bonheur de voir en Bernadette une telle transformation: "un vrai miracle" dit-elle!

II. LA FONCTION-MIROIR DE LA POUPEE-FLEUR

Spectaculaire en effet cette cure d'une petite fille schizophrène et infirme. Spectaculaire: grâce à la poupée-fleur. D'où vient donc cette idée qu'a Dolto de donner à l'enfant une poupée-fleur?

C'est à partir du comportement narcissique de Bernadette (son affectivité marquée du signe négatif, son caractère à l'allure paranoïaque,

autistique et anxieux) que vient à Dolto cette idée. Voici comment elle nous l'explique:

Au cours de mon expérience analytique, tant avec les adultes qu'avec les enfants, j'ai pu remarquer à propos du dessin libre qui, en séance avec moi, vient constamment soutenir la clinique, que l'intérêt porté aux fleurs et l'identification à une fleur, plus spécialement à la marquerite, accompagnent toujours le tableau clinique du narcissisme. J'ai constaté à propos des enfants anorexiques (...) qu'ils donnent tous, dans leurs dessins libres, des images de fleurs ou de plantes dont les tiges présentent à un niveau quelconque une solution de continuité avec le sol ou le récipient nourricier et que, lorsque je demande au sujet à quelle place il se serait situé dans le dessin s'il s'y était représenté, il se projette en la fleur à la tige coupée. Chez les grandes fillettes ou les femmes narcissiques, les fleurs coupées ornées de noeuds priment toute autre projection, dans le dessin libre ou dans les tableaux qu'elles disent préférer. (...)

Le narcissisme des enfants à type de libido masculine (garçon ou fille à complexe de virilité) préfère se projeter dans des fleurs phalliques (lis, jonquille, muguet). Les roses, les anémunes conviennent à la projection de soi dans le cas d'une libido narcissique de type féminin; quant aux marguerites, elles sont les premières représentations florales de tous les enfants, filles ou garçons. Elles semblent symboliser la libido d'un sujet qui n'a pas encore pris conscience de son type de genitalité (ou qui en refoule la prise de conscience). J'invitai donc la mère à confectionner une poupée qui, au lieu d'avoir le visage, les bras et les jambes couleur chair, serait entièrement recouverte de tissu vert, jusque et y compris le volume figurant la tête, au demeurant sans visage, et qui serait couronnée d'une marguerite artificielle; cette poupée serait habillée de vêtements évoquant aussi bien le garçon ou la fille, par exemple: tissu bleu et rose, culotte et jupette à la fois, et de même tissu (p. 139).

Ainsi cet objet végétal humanisé qui n'a pas de visage, pas de mains ni de pieds, pas de face ni de dos, pas d'articulations, pas de cou accomplira dans le transfert la fonction relationnelle du "miroir de l'être du sujet dans l'autre" ⁽⁷⁾ dont l'impact affectif renvoie à la chaleur de la

relation vraie avec autrui. C'est-à-dire que la poupée-fleur intègre l'idée du miroir comme surface psychique réfléchissant le visible, l'audible, le sensible et l'intentionnel. Ce miroir contribue à l'individualisation du corps de Bernadette, à lui donner sa cohésion et sa continuité. Entre Bernadette et Dolto sa psychanalyste (et au-delà, entre Bernadette et sa mère) s'interpose cette poupée-fleur support des effets narcissiques blessés de l'âge oral (ses symptômes s'expriment dans la zone des pulsions orales), forme dans laquelle l'agressivité orale puis anale retournée contre elle-même chez cette enfant infirme trouve à se dire par projection⁽⁸⁾. La poupée-fleur agit donc comme une médiation essentielle, un objet auxiliaire de la doctoresse, un objet transitionnel au sens winnicottien du mot⁽⁹⁾, un tiers-terme entre celle-ci et Bernadette rendant possibles le déplacement de la souffrance archaïque de Bernadette et la disparition définitive des symptômes qui grèvent sa vie motrice, affective et sociale. Médiation donc qui permet que s'incarne, à partir de l'agression, un narcissisme positif: que se transforme l'attitude affective de Bernadette vis-à-vis son corps.

Par ailleurs, la poupée-fleur n'aura-t-elle pas permis à Bernadette de trouver elle-même la solution à son anorexie, via le lynchage de la guenon hôte. Deuxième moment majeur de la cure, moment cette fois cathartique, je puis dire ici avec Claud Mannoni:

La démarche clinique de Françoise Dolto, telle qu'on peut la suivre à travers l'invention de la poupée-fleur a ceci d'exemplaire qu'on y assiste à la création d'une fiction, à partir de quoi le sujet va trouver à parler avec ses mots à lui. Dans cet espace de jeu, une combinatoire signifiante surgit. Un drame est revécu. La petite patiente n'apporte pas de souvenirs du passé. Elle amène sous forme de dessins animés (ou jeux cathartiques) l'équivalent d'une vérité historique. Des mots mythiques vont produire par étapes successives une sorte de dénouement libérateur, à partir de quoi le sujet va pouvoir continuer seul son évolution⁽¹⁰⁾.

III JEUX ET APPRENTISSAGE/JEU ET DEFICIENCE

Quels enseignements pouvons-nous tirer de tout ceci? J'en identifie trois, pour l'heure:

- Bernadette a fait naître en Dolto l'idée de la poupée-fleur. En effet Dolto, qui n'a encore en psychanalyse d'enfants qu'une expérience modeste, fait là un apprentissage concernant ce qu'est un miroir et

au-delà, le narcissisme primaire. La poupée-fleur n'est pas une recette mais elle est certainement une trouvaille (un "insight") dont l'efficacité symbolique est "assurée" dans la clinique du narcissisme et plus particulièrement des psychoses infantiles précoces nouées autour de l'oralité. Il s'agit donc d'une trouvaille qui pourrait aider des thérapeutes dans leur difficile accompagnement d'enfants psychotiques.

- Bernadette, grâce à Rosine, re-joue un âge archaïque de sa vie: la pulsion orale. Apprentissage inaugural qui l'ouvre à d'autres apprentissages, la poupée-fleur aura fonctionné pour elle comme la condition de possibilité même de son entrée dans la vie symbolique du désir et des échanges langagiers humains.

Et moi, en tant que lectrice passionnée de ce document qui me donne à lire le sens clinique de Dolto, je vais passer cette enfant du statut d'enfant-mort à celui d'enfant-vivant. Ainsi, ce texte/cette cure fait la preuve qu'un véritable travail d'écoute psychanalytique, que l'établissement d'une "relation vraie" avec un enfant dit débile ou psychotique peut opérer en sorte qu'il passe de mort à vie. La poupée-fleur -- ce jeu à fonction thérapeutique (cf. note 9) -- aura agi ici comme condition d'engendrement de cette relation vraie.

Et vous? Permettez-moi de vous demander ici vos commentaires. J'aimerais par exemple, savoir si vous reconnaissez comme "jeu" et "apprentissage" ce que dans le présent texte je nomme ainsi.

Je terminerai sur deux observations. La première, méthodologique, est à l'effet que mon travail pour ce colloque s'est essentiellement réglé sur du discours. Il s'agit en l'occurrence d'une lecture de la clinique psychanalytique Freudienne exposée à travers la psychanalyse d'un enfant.

Il s'agit donc d'une clinique de l'écrit c'est-à-dire d'une part d'un témoignage indirect (l'histoire de cas telle que publiée par F. Dolto) et d'autre part de ma lecture, qui a choisi de se mettre dans la dépendance de l'écrit. Mon travail n'est que ce qui résulte de la mise en oeuvre de l'écrit dans la lecture. A ce titre, il est inachevé, ayant encore devant lui à élaborer entre autres questions celle de ce que veut dire "lire" en psychanalyse⁽¹¹⁾.

La seconde observation dérive de ma propre pratique psychothérapeutique. J'ai moi-même fabriqué avec une amie une poupée-fleur que je désirais accrocher dans mon cabinet privé. Cette poupée a fait naître, du jour où elle l'a aperçue, chez l'une de mes patientes, tout un pan de sa petite enfance avec sa mère et leurs "jeux de dame". Au cours de cette séance a surgi une métaphore, la métaphore de la route et des kilomètres à parcourir pour venir à ses séances. Cette métaphore me semble inaugurale en ceci qu'elle vient signer -- dans le transfert et pour la première fois -- quelque chose comme la reconnaissance qu'une route s'est frayée en elle et entre elle et moi pour enfin accéder au lieu où ça peut se dire, aux mots pour le dire. La poupée-fleur, cet élément nouveau et singulier dans mon bureau, me semble avoir fonctionné comme embrayeur de ce passage à la métaphore. Comme quoi pour cette patiente aussi quelque chose aura fait sens, adresse et circulation du côté de l'Exil...

Chantal Saint-Jorre
25 mai - 24 juin '87

Pour commentaire au sujet de ce texte:
Tél.: 487-1644

NOTES

- (0) Ce titre m'a été gracieusement fourni par un rêve que j'ai fait à la veille de finaliser ce texte pour les Actes du colloque. "Exilée" ne le suis-je pas dans cette assemblée qui réunit des gens du CIRADE et du "milieu de l'éducation" devant lesquels je prends la parole -- moi qui suis d'ailleurs, d'une autre formation (philosophie, littérature comparée, psychanalyse)? Et réciproquement n'êtes-vous pas en exil de vous, en rupture culturelle provisoire, par rapport à ma présence en votre lieu et à mes propos? Notre terre commune devenue, le temps d'une lecture: l'inconscient. D'où ce titre: L'exil c'est l'inconscient.
- (1) in Au jeu du désir Paris: Seuil, 1981. Pages 133-193. Document dont je recommande la lecture, pour voir à l'oeuvre le génie clinique de F. Dolto. Entre autre.
- (2) En 1939. Il s'agit de la première thèse importante de psychanalyse en France, à l'époque.
- (3) Le travail de Dolto en 1949 vient s'inscrire dans le courant du structuralisme français. En effet cette année-là, le psychanalyste J. Léon publie aussi dans la Revue Française de psychanalyse le texte "Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je" (qui se trouve depuis 1966 dans les Ecrits au Seuil) et l'anthropologue C. Lévi-Strauss fait connaître via la Revue de l'histoire des religions: "L'efficacité symbolique" (publié en 1958 et 1974 dans l'Anthropologie structurale. Plon). Signalons par ailleurs que le psychanalyste britannique D. Winnicott publiait vers cette époque son "Transitional objects and transitional Phenomena", maintenant accessible dans Playing and Reality. Penguin Books, 1980.
- (4) Bernadette est le nom fictif que Dolto a donné à cette enfant, pour fin de publication. On peut lire, en page 140, qu'elle porte un prénom composé dont le premier est Marie.

- (5) Voici par exemple une de ces remarques, concernant le langage schizophrénique: "Les substantifs sont déclinés comme des verbes ce qui montre que, pour l'enfant, tout substantif inclut une dynamique" (p. 136). Remarque qui permet de comprendre entre autres aspects particuliers de son langage, pourquoi Bernadette dit "sapiner" au lieu de "dessiner un sapin".
- (6) Vous vous souvenez que l'enfant porte un prénom composé commençant par "Marie".
- (7) in Dolto, F. et Nasio, J.D. L'enfant du miroir, Ed. Rivages: Paris, 1987, p. 44. Voir par ailleurs dans L'image inconsciente du corps (Paris: Seuil, 1984), le chapitre sur le miroir et la théorisation psychanalytique que Dolto en propose.
- (8) Il s'agit du miroir du narcissisme primaire, sans visage, qui précède l'image scopique du "stade du miroir" tel qu'élaboré par Léon. Ce miroir du narcissisme primaire est ainsi décrit par Winnicott dans son texte "Mirror-role of Mother and Family in Child Development" (in Playing and Reality, p. 131): "What does the baby see when he or she looks at the mother's face? I am suggesting that, ordinarily, what the baby sees is himself or herself. In other words the mother is looking at the baby and what she looks like is related to what she sees there".

Ainsi la poupée-fleur permet-elle de faire une expérience relationnelle à effet symbolique: elle permet à Bernadette dans la thérapie, l'accès à une symbolisation qui se marque entre autre par le nom propre "Rosine" qu'elle donne d'emblée, en relation avec son propre prénom, à sa poupée-fleur. On pourrait dire que la poupée-fleur a permis de casser la relation duelle mortifère dans laquelle Bernadette était coincée.

- (9) L'objet transitionnel a pour signification d'impliquer l'existence d'un "espace", l'espace "potentiel" situé entre l'objectif et le subjectif. Il s'agit d'abord d'un objet entre la mère et son bébé, manière de jeu entre eux deux. Il fonctionne comme les sauvignoles, ces dessins élémentaires qui permettaient à Winnicott d'établir une communication avec l'enfant, dans le cadre de la consultation thérapeutique. Il ne serait pas abusif de dire alors que la poupée-fleur prend dans l'analyse de cette psychotique la même

fonction que le jeu du souiggle inventé par Winnicott; que le jeu/la poupée-fleur est thérapeutique per lui-même/per elle-même.

(10) Mannoni, R. "Quarante ans d'une parole" in D'un impossible à l'autre Paris: Seuil, 1982. P. 169.

(11) Voilà formulée l'une des questions qui conduit ma thèse de doctorat. Cette thèse interroge le texte clinique en psychanalyse: A quoi/à qui ça sert? Comment c'est fait?

LE JEU COMME ELEMENT D'APPRENTISSAGE A L'AUTO-CONTROLE CHEZ DES JEUNES AGRESSIFS: ENJEUX ET PERSPECTIVES

Jacques Hébert

Etudiant au Ph. D. en service social, U. de Montréal
Chargé de cours - superviseur de stage, U. du Québec à Montréal

Le but de cet article est de vous faire partager quelques réflexions entourant le jeu, à partir de mes interventions et mes recherches depuis dix ans auprès de clientèle utilisant fréquemment les agressions.

Les jeunes manifestent des comportements agressifs sur une base régulière sont rapidement marginalisés et catégorisés par les institutions sociales de notre société (Empey & Erickson, 1972; Mossé, 1985). Ces institutions: écoles, centres de loisirs, centre de services sociaux, etc... recourent facilement à la menace, la punition, l'exclusion lorsqu'elles ne savent pas quoi répondre à un jeune déviant des normes sociales (Myers & Armor, 1985).

Ces jeunes se retrouvent habituellement regroupés à l'intérieur de classes et d'institutions spécialisées. Au Québec, environ 100,000 jeunes vivent dans les filières de l'inadaptation scolaire et/ou sociale (Boulu, 1985).

La concentration de pairs négatifs contribuerait pourtant significativement à annuler les effets bénéfiques des mesures thérapeutiques.

Le mythe de la "pomme pourrie" étant capable de contaminer un panier entier de pommes saines semble fortement ancré dans nos mentalités. Il ne serait pas surprenant dans cette optique de recourir plus facilement aux voies de "ghettos" pour intervenir sur les problèmes psychologiques et sociaux (Feldman, Coplinger & Wodorski, 1983).

Une première observation se dégage de la littérature concernant l'enfance en difficulté. Ces jeunes étiquetés proviennent en très grande majorité de milieux défavorisés aux plans social et économique (Farrington, 1986; Leblanc & Fréchette, 1986; Loeber & Dishion, 1983; Mossé, 1985). Toutefois, nous semblons négliger régulièrement cette

variable dans nos plans d'action et nos interventions psychosociales.

L'impuissance aux plans social et économique des jeunes de milieux défavorisés conduirait pourtant plus facilement à l'agression, l'abandon, la haine, la psychopathologie, etc... (Albee, 1983).

Il apparaît jusqu'à présent que les institutions sociales demandent à ces jeunes de s'adapter à leurs normes alors que l'inverse ne se produit qu'exceptionnellement. Le droit à la différence se traduit généralement en l'obligation d'être pris en charge par un service spécialisé pour inadaptés.

Dans cette perspective, les altercations entre les jeunes et les adultes seraient davantage la résultante de conflits de valeurs entre les jeunes de milieux populaires et des adultes de classes moyennes: professeurs, travailleurs sociaux, etc... (Chamboredon & Lemoire, 1970; Mauger & Fossé - Poliak, 1983).

L'agressivité témoignée par un jeune représenterait souvent l'un des seuls pouvoirs, jugé socialement destructeur, qu'il possède pour inverser une humiliation, un échec, l'inculcation d'un savoir, etc... et ainsi conserver un minimum de santé physique et mentale (Beril & Laberge - Altmeld, 1975; Laborit, 1970).

Les mesures de placements en institutions spécialisées et les thérapies basées surtout sur les expressions verbales, nous obligent à constater que les taux d'échecs pour ces jeunes varient de 50 à 80% (Feldman & Al, 1983; Hackler, 1978).

En quoi le jeu pourrait-il constituer un moyen de prévention des comportements agressifs?

Les jeunes de milieux populaires sont particulièrement attirés par les activités physiques mettant en jeu le corps. De plus, cet attrait augmenterait leurs chances de participation dans un programme (Hellbrunn & Pein, 1986).

Il semble également indispensable de respecter le niveau de conscience et/ou d'expression des clients lorsque nous désirons amorcer un processus de changement (Freire, 1974).

Deligny (1960) abonde dans ce sens lorsqu'il conclut, après une vingtaine d'années de pratique auprès de jeunes marginaux, que le jeu demeure probablement un des seuls moyens permettant de les atteindre. Le jeu constituerait un moyen privilégié pour enclencher une action éducative.

Le jeu permettrait de travailler sur des situations conflictuelles et des relations de pouvoir.

Cette perspective nous incite à penser qu'il faudra sortir des sentiers battus pour intervenir sur la problématique des jeunes agressifs.

Le jeu ne se limite pas à des activités dont le résultat est prévisible mais plutôt à celles comportant des solutions imprévues et novatrices.

Le combat pour vivre ou survivre, n'est-il pas de "tromper" les autres et de "cacher" son jeu (Bronowsky, 1987)?

Les sports de combat et les arts martiaux permettraient à ces jeunes de se situer à l'intérieur d'une dynamique oppositionnelle des corps. Le langage du corps, dans une action structurée, faciliterait l'apprentissage à l'auto-contrôle (Hellbrunn & Pain, 1986).

Il s'agit en fait de passer par un travail au plan corporel pour atteindre le psychique et ainsi développer un premier type de pouvoir c'est-à-dire la maîtrise de soi au plan physique. Cette démarche faciliterait l'acquisition progressive d'une maîtrise mentale qui permettrait d'être plus réceptif au message d'autrui. Les arts martiaux (aikido, karaté, taekwon-do) enseignés sous leur forme traditionnelle, obtiendraient des résultats positifs après quelques mois d'entraînement, pour réduire les comportements agressifs chez les jeunes (Myers & Armor, 1985; Trulson, 1986; Wallace, 1984).

L'enseignement traditionnel de ces disciplines combine des techniques d'attaque, de défense et de relaxation ainsi que des discussions de groupe sur des valeurs philosophiques: discipline personnelle, respect de l'autre, humilité, justice et contrôle de soi.

Ces activités codifiées et structurées à partir de règles strictes contribueraient à augmenter l'estime de soi de ces jeunes en reconnaissant leurs prouesses physiques tout en leur permettant de diminuer leur crainte, leur anxiété et leur frustration. L'autorisation de manifester une

agressivité contrôlée pourrait désamorcer une agressivité impulsive et destructive (Hellbrunn, 1982). Le jeu à ce niveau posséderait des effets pervers ou imprévisibles (Boudon, 1977).

Comment prétendre combattre la violence par la violence? Ne risque-t-on pas que ces jeunes deviennent plus agressifs?

Il semble assez évident, dans un premier temps que les jeunes qui s'inscrivent à ces activités viennent y chercher un moyen de surpuissance mais également une sécurité personnelle (Hellbrunn & Pain, 1986).

Les techniques "dangereuses" sont bannies de l'entraînement avec ces jeunes et tous les coups s'effectuent dans le vide ou sont contrôlés avant l'impact lorsque le travail s'accomplit avec un partenaire.

En fait, nous misons sur l'hypothèse que plus ces jeunes s'exerceront à "devenir puissants" plus ils risquent avec le temps de se faire prendre au jeu qui consiste à apprendre à se contrôler, à mieux se connaître dans l'action et à diminuer leurs comportements agressifs.

Les sceptiques à ces arguments pourront également se rappeler que la pratique d'un art martial nécessite une discipline physique et mentale exigent plusieurs années d'entraînement pour être efficace en combat réel (Hobersetzer, 1982). Les jeunes désirant recourir à la violence, disposent de toute manière, à leur guise, de facilités sociales: couteau, bâton de baseball, etc... pour la manifester.

Plusieurs autres activités physiques pourraient jouer un effet dissuasif aux agressions en autant qu'elles ne se limitent pas uniquement à défouler ou à canaliser l'agressivité (Ingram & Minor, 1970; Purdy & Richard, 1983; Tavris, 1984).

Les jeunes nécessiteraient dans ces activités d'être encadrés par des adultes directifs et expérimentés avec la participation majoritaire de pairs prosociaux. Ce climat serait propice au développement d'habiletés de contrôle de soi, de valeurs et d'alliances avec des institutions sociales où se tiennent des pairs positifs dans la communauté locale de jeunes antisociaux (Feldman & Al, 1983).

En conclusion, certains jeux devront être évalués de plus près afin de vérifier leur capacité de prévenir ou d'activer les comportements agressifs

chez les jeunes.

Le jeu se présente davantage comme un moyen d'éducation et de socialisation plutôt qu'une fin pour enclencher un processus de changement. Il permet de vérifier dans l'action, l'acquisition de certaines habiletés comportementales, cognitives et sociales (Durand, 1968).

Le jeu possède des limites qui lui sont intrinsèques. Il ne garantit pas pour autant le transfert et le maintien de nouvelles habiletés dans les milieux où se présentaient les difficultés:

"Si nous acceptons que la majorité des individus qui ont recours aux services de bien-être sont le produit de milieux défavorisés et qu'il ont subi un long processus de formation et de socialisation, il serait naïf de croire que de faibles interventions à court terme puissent produire des résultats positifs d'importance (Hudson, 1982, p. 84)"

Le transfert des acquisitions exigerait qu'elles soient socialement soutenues par le milieu: la famille, l'école, les pairs et la communauté locale. De plus, des modifications seraient nécessaires aux niveaux de nos structures politiques et sociales (accès à des logements et emplois décents, des revenus suffisants, des environnements de qualité, etc...) ainsi qu'au niveau de nos mentalités. Ces changements seraient indispensables si nous ne voulons pas jouer continuellement à la politique de l'outriche et n'apporter que des solutions partielles aux problèmes psychologiques et sociaux (Comité de la Santé mentale du Québec, 1985).

La réalisation de ces actions sociales laissent présager que certaines règles du jeu social devront être modifiées.

Les gagnants d'aujourd'hui voudront-ils réellement redistribuer leurs pouvoirs?

Leur contrôle du champ social devra être partagé avec les perdants actuels de notre société sinon il nous faut anticiper que les conflits demeureront omniprésents dans un contexte où les pouvoirs sont centralisés dans les mains de minorités⁽¹⁾.

NOTES

- (i) **ALBEE (1983)** rappelle qu'environ 20,000 personnes contrôlent et orientent les décisions fondamentales concernant l'ensemble de la planète. Certains m'opposent que nous sommes malgré tout en démocratie, je vous répondrai: laquelle?

A ce sujet, consulter les excellentes analyses de:

- **GOOBOUT, J. (1983):** *La participation contre la démocratie*, Montréal: Les Editions coopératives Albert St-Martin.
- **ROSANVALLON, P. (1981):** *La crise de l'Etat providence*. Paris: Les Editions du Seuil.

REFERENCES

- ALBEE, G.W. (1983): Psychopathology, Prevention and the Just Society. *Journal of Primary Prevention* 4(1) 5-40.
- BARIL, M. et LABERGE-ALTMELJD, D. (1975): Loissés pour compte. Dans *Rapport Datschow*. Montréal: Ministère des affaires sociales du Québec, annexe 5.
- BAULU, P. (1985): L'école et la santé mentale, Etat de la question de la santé mentale en milieu scolaire. Québec: Annexe de l'avis sur la protection et le développement de la santé mentale des jeunes, Gouvernement du Québec.
- BOUDON, R. (1977): Effets pervers et ordre social. Paris: Presses universitaires de France.
- BRONOWSKY, J. (1987): L'évolution de l'homme. Montréal: Vidétron télévision, canal 23, présentation du 7 mai.
- CHAMBOREDON, J.C. et LEMAIRE, M. (1970): Proximité spatiale et distance sociale, les grands ensembles et leur peuplement. *Revue française de sociologie*, XI, 3-33.
- COMITE DE LA SANTE MENTALE DU QUEBEC, (1985): La santé mentale, prévenir, traiter et réadapter efficacement. Québec: Gouvernement du Québec, document No 2. L'efficacité de la prévention.
- DURAND, G. (1968): L'éducation physique et les sports dans la rééducation des jeunes délinquants. Paris: Centre de formation et de recherche de l'éducation surveillée.
- DELIGNY, F. (1960): Graines de crapule. Paris: Editions du Scarabée.
- EMPEY, L.T. et ERICKSON, M.L. (1972): The Provo experiment: Evaluating community control of delinquency. Massachusset: Lexington Books.
- FARRINGTON, D.P. (1986): Les signaux précoces de l'agir délinquant fréquent. Cambridge: Institut de criminologie.
- FELDMAN, R.A., CAPLINGER, T.E. et WODARSKI, J.S. (1983): The St-Louis Conundrum, the effective treatment of antisocial youths. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- FREIRE, P. (1974): Pédagogie des opprimés. Paris: François Maspéro.
- HABERSETZER, R. (1982): Karaté pour les jeunes, technique et pédagogie. Paris: Amphora.

- HACKLER, J.C. (1978): *The prevention of youthful crime: The great stumble forward*. Toronto: Methuen Publications.
- HELLBRUNN, R. (1982): *Pathologie de la violence, pour une stratégie thérapeutique*. Paris: Editions Réseaux.
- HELLBRUNN, R., et PAIN, J., (1986): *Intégrer la violence*. Vigneux: Les Editions Matrice.
- HUDSON, J. (1982): Problèmes de mesures en recherche évaluative/ Dans R. Lecomte et L. Rutman, *Introduction aux méthodes de recherche évaluative*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- INGRAM, G.L. et MINOR, J.A. (1970): Shaping the recreational behavior of psychopathic delinquents. *Journal of correctional education*, 24-26.
- LABORIT, H. (1970): *L'agressivité détournée*. Paris: Collection 10/18, No 527.
- LEBLANC, M. et FRECHETTE, M. (1986): La prévention de la délinquance des mineurs: une approche intégrée et différentielle. *Annales de Vaucresson*, 24, 1-18.
- LOEBER, R. et DISHION, T. (1983): Early predictors of male delinquency: a review. *Psychological bulletin*, 94(1), 68-99.
- MAUGER, G. et FOSSE-POLIAK, C. (1983): Les loubards. *Actes de la recherche en sciences sociales*, No 50, 49-67.
- MOSSE, E. (1985): *Les riches et les pauvres*. Paris: Les Editions du Seuil.
- MYERS, J.P. et ARMOR, D.B. (1985): *Innovative prevention: martial arts training for chronically disruptive youth*. Montréal: actes du colloque international sur la prévention, tenu à l'Université de Montréal.
- PURDY, D.A. et RICHARD, S.F. (1983): Sport and juvenile delinquency: an examination and assessment of four major theories. *Journal of sport behavior*. Vol. 5(1), 179-193.
- TAVRIS, H. (1984): *Le colère*. Montréal: Les Editions de l'Homme.
- TRULSON, M.E. (1986): Martial arts training: A novel "Cure" for juvenile delinquency. *Human relations*, Vol. 39(12), 1131-1140.
- WALLACE, J.I. (1984): *Effects of relaxation and physical conditioning programs upon impulsivity in third and fourth-grade males*. University of Southern California: thèse de doctorat.

**LES ORGANISATIONS MATERIELLES QUI FAVORISENT
LE JEU ET L'APPRENTISSAGE A LA MATERNELLE.
L'AIRE DES JEUX SYMBOLIQUES**

Denise Doyon
Université du Québec à Chicoutimi

INTRODUCTION

La présente étude s'inscrit dans le cadre plus global d'une recherche sur l'analyse du matériel dans les classes maternelles(*), recherches portant sur trois points: le potentiel, la pertinence et l'exploitation de ce matériel. Par le biais de l'interaction enfant-matériel, on se concentre ici sur l'exploitation du matériel dans l'aire aménagée pour les jeux symboliques.

Ces modèles d'ateliers favorisent-ils le jeu symbolique chez les enfants de 4-7 ans? Les premières observations recueillies à ce sujet nous laissent sceptiques. Dans toutes les classes maternelles, on retrouve un espace et du matériel organisés pour permettre aux enfants de s'adonner aux jeux symboliques. Des interrogations se posent toutefois sur ces modèles d'ateliers à savoir s'ils favorisent le jeu symbolique tel qu'on s'attend de l'observer chez les 4-7 ans. Les premières données nous laissent septiques face à nos attentes. Pour dépasser cette première impression, cette étude tente de vérifier et d'analyser l'interaction enfant-matériel dans l'aire des jeux symboliques.

(*) Cette recherche a été rendue possible grâce aux subventions du FCAR et de la Fondation de l'Université du Québec à Chicoutimi.

1. LE CONTEXTE THEORIQUE

1.1 Le développement de l'enfant et le jeu symbolique

Comme cadre théorique, nous avons utilisé la théorie de Piaget puisqu'elle concerne spécifiquement le développement de l'enfant et qu'elle s'appuie sur des comportements observables.

L'objet spécifique de la recherche étant le jeu symbolique des enfants de 5 ans en classe maternelle, les caractéristiques particulières du jeu symbolique des 4-7 ans ont été retenues. Ces caractéristiques sont les suivantes: un ordre relatif dans la construction ludique, un souci de copier la réalité avec exactitude et un début de symbolisme collectif.

Explicitons chacune d'elles. En ce qui concerne l'ordre relatif dans la construction ludique ou encore une certaine cohérence dans le jeu, Piaget dit qu'il est difficile de l'observer directement étant donné que le jeu est une activité libre par définition. Par contre, on peut l'observer plus facilement dans d'autres activités: ainsi on peut poursuivre un interrogatoire avec un enfant de 4-5 ans alors qu'avant cet âge, c'était impossible. Cette organisation de la pensée ne peut que se refléter sur le jeu symbolique. Par ailleurs, il note aussi qu'un enfant de 4 ans peut faire des séries d'une manière intuitive, c'est-à-dire mettre en ordre des objets. Si l'enfant peut faire cet exercice avec des objets concrets, on peut penser qu'au niveau intellectuel, il y a un progrès vers la cohérence. Cette cohérence devrait se traduire dans le jeu symbolique sous la forme d'une organisation logique des événements joués.

La deuxième caractéristique est le «souci de vraisemblance et d'imitation exacte du réel». On observe toujours chez les enfants de cet âge, une préoccupation de copier ou d'imiter la réalité autant dans leurs dessins que dans leurs constructions. On remarque cette même préoccupation dans le jeu symbolique. Le jeu devient de plus en plus une imitation de la réalité avec souci du détail.

La troisième caractéristique consiste dans le symbolisme collectif. Les enfants jouent à deux ou trois compagnons. Chacun d'eux a un rôle. Ces rôles sont différents et se complètent. Dans une scène familiale, il y a le papa, la maman, la grand-mère, le bébé, la voisine, la gardienne ou d'autres personnes familières.

A la suite des recherches de Piaget et de Fournier, des études empiriques ont été faites et leurs observations vont dans le même sens. On peut citer celles de Nicolich (1978) et de Fournier (1978).

Le jeu symbolique a surtout été étudié chez des enfants de 18 mois à 3 ans, c'est-à-dire à ses débuts, en raison de sa coïncidence avec l'arrivée du langage. Par conséquent, le jeu symbolique des 4-7 ans a été moins étudié, ce qui limite les points d'appui pour cette recherche.

1.2 Etudes sur l'influence du matériel sur le jeu symbolique

Le groupe CRASAS de Paris, dans un volume intitulé Les bébés entre eux (1983), fait part d'une recherche sur les échanges entre les enfants et le rôle de ces échanges entre eux. Le matériel présente un coin cuisine avec des meubles et des accessoires pour manger ainsi que de la nourriture fictive. Ces objets ont conduit les enfants à s'adonner à des jeux symboliques et non à des jeux de type logique comme faire des classes, par exemple. De plus, ce matériel porte-t-il les enfants à jouer avec d'autres enfants.

Selon les observations de Fournier (1978) les jeux symboliques des enfants de 5 ans contiennent une trame dramatique, manifestent un souci du réalisme et constituent une amorce de jeu à deux ou à plusieurs partenaires. Il importe donc d'offrir aux enfants du matériel qui soutienne ces particularités; il semble également opportun de mettre à la disposition de ces enfants des costumes, des décors et des objets pour faire du bruit, ce matériel leur permettant alors de développer des scénarios et d'encourager ainsi un de leurs modes d'expression privilégiés.

Enfin, dans une revue de la littérature sur le jeu symbolique et plus spécifiquement, sur l'influence du matériel, Nicolich (1978) examine les résultats des études sur les capacités de faire semblant des enfants; ces résultats montrent l'influence du matériel sur l'actualisation de ces capacités. On comprend que plus les objets utilisés ressemblent aux objets réels, moins l'enfant doit fournir d'effort intellectuel pour les transformer selon l'usage qu'il veut en faire. Par exemple, si on demande à l'enfant d'utiliser un bloc de bois comme téléphone, il n'a qu'une transformation à faire. Par contre, si c'est un marteau qu'il doit utiliser comme téléphone, il doit non seulement penser que le marteau ne doit pas

être utilisé à sa fin première, mais à un autre usage. Il y a donc une double transformation. Evidemment, plus les enfants sont vieux, plus ils ont de la facilité à effectuer toutes ces transformations.

Si ces études ne nous donnent pas d'orientations précises pour l'organisation matérielle de l'aire des jeux symboliques dans les classes maternelles, elles nous disent clairement que le matériel a une influence directe sur le jeu symbolique de l'enfant.

Cette revue de la littérature nous amène à poser les questions de recherche qui suivent:

Dans les aires de jeux symboliques des classes maternelles pour enfants de 5 ans, est-ce que l'on retrouve les caractéristiques du jeu symbolique des enfants de 4-7 ans telles que présentées par Piaget:

- A) La présence d'une activité organisée en scénario comprenant un début, un milieu et une fin, ou encore l'ordre dans la construction ludique?
- B) Le souci de vraisemblance des enfants, celui de copier la réalité avec exactitude?
- C) L'attribution de rôles aux participants, la coordination et la réalisation de ces rôles?

En deuxième lieu, quels sont les traits marquants de l'organisation matérielle d'une aire aménagée pour le jeu symbolique où l'on observe davantage les caractéristiques des jeux symboliques propres aux enfants de 4-7 ans ci-haut nommées?

2. LA METHODOLOGIE

La méthodologie porte sur deux points: la cueillette des données et l'analyse de ces données.

2.1 La cueillette des données

Pour recueillir les données, des enregistrements sur bandes magnétoacoustiques ont été pris dans des situations de jeux symboliques dans des classes maternelles régulières. Huit classes ont été choisies au hasard dans la région du Saguenay-Lac-St-Jean. Les classes sont identifiées dans le texte par des noms de fleurs. L'enregistrement dure de 15 à 20 minutes.

2.2 L'analyse des données

L'analyse des données s'est faite en deux étapes:

- A) L'observation des enfants et de leur interaction avec le matériel dans l'aire des jeux symboliques.
- B) L'observation de l'organisation matérielle de l'aire versus la présence des caractéristiques du jeu symbolique des enfants de 4-7 ans.

Pour l'observation des enfants et de leur interaction avec le matériel dans l'aire des jeux symboliques, une grille d'observation a été construite. Cette grille est constituée de comportements appropriés à l'aire, c'est-à-dire des comportements qui répondent aux fonctions de l'aire. Le terme «fonction» exprime la relation entre un lieu et les actions qui sont en rapport avec ce lieu.

Par conséquent, les comportements inappropriés sont ceux qui ne répondent pas aux fonctions de l'aire. Il ne sont pas répertoriés sur la grille mais notés au moment du codage.

La grille est divisée selon cinq thèmes différents appelés «dynamiques» qui représentent les activités suggérées dans une aire, comme la dinette, les soins à la poupée, l'épicerie, le déguisement.

Une fois constituée la grille d'observation, on a procédé au codage. Les quinze premières minutes sont codées au dix secondes par deux juges. Le calcul des comportements appropriés et inappropriés permet de savoir combien de temps l'enfant s'est concentré sur une activité. Par la suite, de nouveaux visionnements sont nécessaires pour reconstituer les séquences,

pour prendre note des interactions entre les enfants, des rôles qu'ils jouent et du matériel qu'ils utilisent.

Les organisations matérielles des aires de jeux des classes où il se produit le plus de comportements appropriés à l'aire et de celles où la fréquence de ce type de comportements est la moins élevée sont comparées. Cette comparaison permet de dégager les caractéristiques des organisations qui suscitent le plus de comportements appropriés.

3. LES RESULTATS

3.1 Les comportements appropriés aux fonctions de l'aire des jeux symboliques

Pour répondre à la première question: Est-ce que dans le jeu symbolique des enfants des classes maternelles on retrouve les caractéristiques des 4-7 ans? (Cf. figure 1).

Comme il est difficile de trancher dans l'activité de l'enfant ce qui est le jeu symbolique et ce qui ne l'est pas, nous utilisons le biais des comportements appropriés. Ces données indiquent une différence importante entre les écoles au niveau de la présence des comportements appropriés. Seulement deux classes manifestent la présence des comportements appropriés en une quantité telle qu'on s'attend de les trouver, ce sont Les Anchoïes et Les Narcisses. Dans trois autres classes (Les Marguerites, Les Dahlias, Les Lias), les comportements attendus n'apparaissent que dans une proportion variant de 50 à 60%. Ce sont Les Marguerites, Les Dahlias et Les Lilas. Enfin, dans deux classes, Les Soucis et Les Violettes, les comportements inappropriés sont majoritaires.

3.2 Les comportements appropriés en regard des caractéristiques des jeux symboliques des enfants de 4-7 ans

Il s'agit ici de voir si les comportements appropriés comportent les trois caractéristiques déjà énoncées. Reprenons donc chaque caractéristique à l'aide d'une école, Les Anchoïes, pour voir si on peut observer ces caractéristiques.

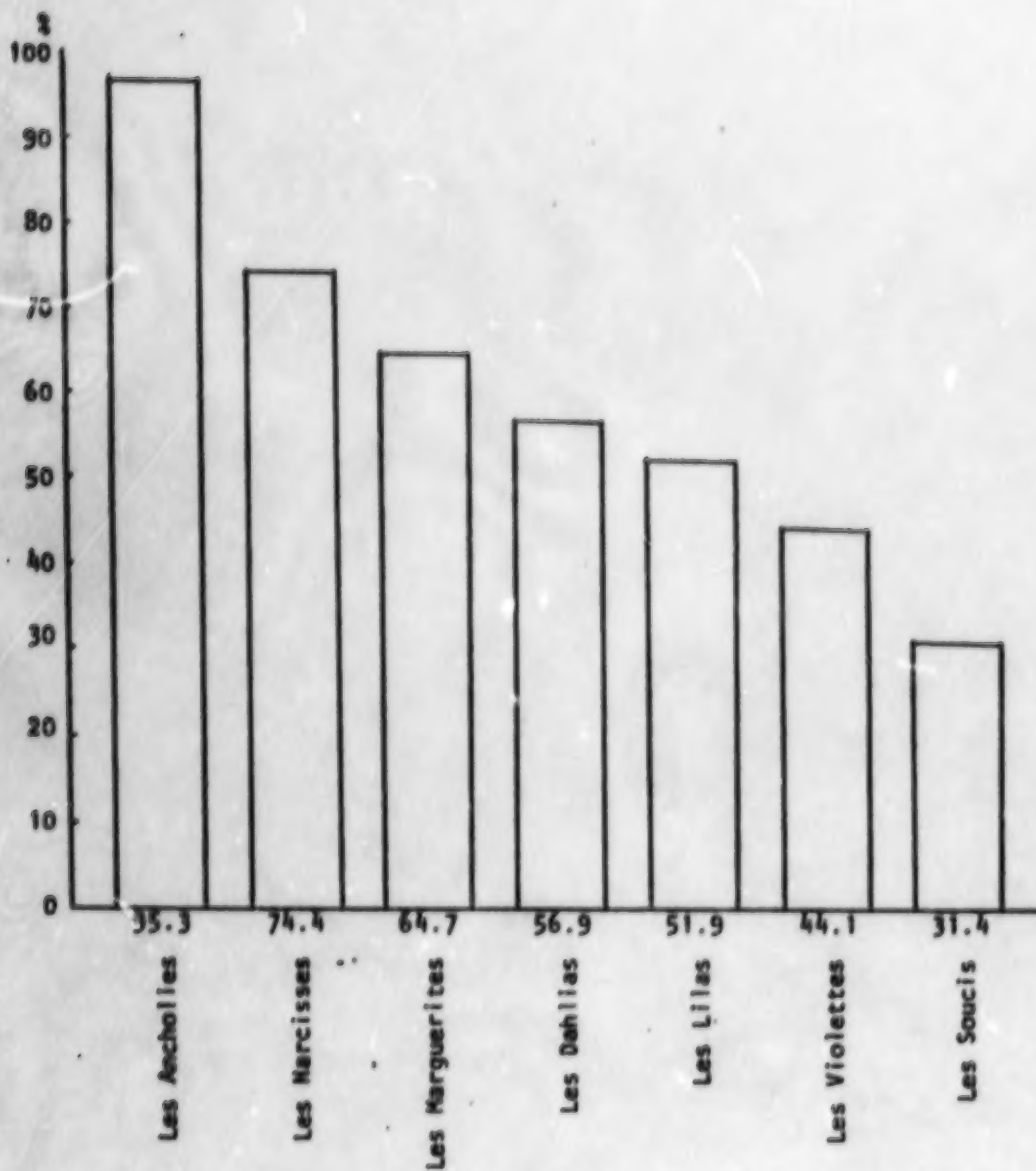


FIGURE 1: Résultats en pourcentage des comportements appropriés et inappropriés.

- A) L'ordre dans la construction ludique: Est-il possible de retracer dans les comportements appropriés de l'enfant, un ensemble d'actions qui ont une suite logique, qui permettent de reconstituer des scènes autour d'un thème?
- B) Le souci de vraisemblance: Si le souci du réalisme devient de plus en plus évident dans les productions de l'enfant, il se traduira par un rapport de ressemblance de plus en plus évident entre le signifiant et le signifié:
- les actions exécutées sont des reprises des situations réelles;
 - les objets utilisés ressemblent aux vrais;
 - les paroles sont celles qui ont été entendues chez les grands dans des circonstances vécues.
- C) L'attribution de rôles complémentaires: Le partage de la signification des actions et des gestes regroupés suppose une connaissance commune de ceux-ci. Les enfants qui effectuent ce partage s'attribuent des rôles complémentaires en début de scénario et élaborent ceux-ci en annonçant leurs actions à venir.

A l'école Les Ancholes, on peut retracer des scénarios dans les comportements de chacun des enfants: Anne et Astrid font la cuisine. L'une d'elles, Astrid, quitte la dinette prenant soin de prendre son porte-monnaie puis le panier à épicerie, pour se rendre à l'épicerie. A son retour, elle range les objets dans l'armoire. Anne, elle, prépare le repas et invite Antoine à venir manger, puis mange avec lui et range. Comme les ustensiles de cuisine sont très variés, ses comportements le sont aussi. Antoine et Alice sont, au début, tous les deux des médecins qui soignent poupée et caniche. Puis, Alice s'en va ouvrir l'épicerie et invite alors Antoine à venir acheter. Par la suite, ils vont manger à la table, répondant à l'invitation de Anne. Par après, Antoine devient un bébé et Alice, la mère.

Le souci de vraisemblance se manifeste par l'usage d'objets appropriés aux rôles et à la reprise de gestes déjà observés: se servir d'une seringue pour le médecin, piler les patates pour la cuisinière, actionner la caisse enregistreuse pour l'épicière.

LES CRITERES:

1. L'agencement logique du mobilier.
2. La diversification des rôles suggérés.
3. La présence d'un matériel complet pour les scénarios suggérés.
4. La fermeture de l'aire.

1	X	X	X	X			
2	X	X	X	X	X		
3	X	X					
4	X		X			X	
	Les Anchoises	Les Marisises	Les Marguerites	Les Dahlias	Les Lilas	Les Clochettes	Les Soucis

FIGURE 2: Conformité des écoles aux critères de l'organisation matérielle de l'aire des jeux symboliques.

Il y a des interactions entre chacun des rôles joués par les enfants, comme on a pu le lire plus haut. Par exemple, on peut voir Antoine médecin, soigner la poupée, puis aller à l'épicerie appelé par Alice puis aller dîner sous l'invitation de Anne.

Dans les écoles où il y a moins de comportements appropriés, il devient plus difficile de retracer l'ordre logique des actions des enfants. Ce sont plutôt quelques comportements épars qui se rapportent aux fonctions des aires. Par conséquent, le souci de vraisemblance diminue ainsi que la complémentarité des rôles.

3.3 Les comportements appropriés et l'organisation matérielle

En comparant les écoles entre elles, voici les trois critères d'aménagement qui semblent faire la différence.

A) L'agencement logique du mobilier:

- le mobilier doit être agencé de sorte qu'il reconstitue les pièces d'une maison;
- les accessoires qui contribuent à jouer des rôles dans une dynamique doivent faire partie de cette dynamique.

B) La diversification des rôles suggérés: il doit y avoir du matériel pour plus d'un rôle afin que soit possible l'interaction entre les rôles.

C) La présence d'un matériel complet pour les scénarios suggérés: pour que le scénario dure un certain temps, il faut qu'il y ait un matériel complet ou encore une certaine diversité d'accessoires pour nourrir le rôle.

D) La fermeture de l'aire: des limites qui assurent une certaine intimité dans l'aire favorisent l'interaction entre les rôles et évitent la dispersion.

Voici un tableau synthèse qui illustre comment chaque école répond aux critères ci-haut nommés (CX, figure 3).

On voit que l'école Les Ancholes répond aux quatre critères, que les écoles Les Narcisses et Les Marguerites répondent à trois des quatre critères, mais que le critère C est plus déterminant que le D. Pour les quatre autres écoles, on voit jusqu'à quel point elles ne répondent pas à ces critères.

LES CRITERES:

1. L'agencement logique du mobilier.
2. La diversification des rôles suggérés.
3. La présence d'un matériel complet pour les scénarios suggérés.
4. La fermeture de l'espace.

1	X	X	X	X			
2	X	X	X	X	X		
3	X	X					
4	X		X			X	
	Les Aventuriers	Les Mercenaires	Les Margarites	Les Oubliés	Les Liliés	Les Miettes	Les Souris

FIGURE 2: Conformité des écoles aux critères de l'organisation matérielle de l'espace des jeux symboliques.

CONCLUSION

Il semble donc que les enfants dans les classes maternelles ne s'adonnent pas à des jeux symboliques sous une forme telle qu'on s'attend de l'observer chez des enfants de cet âge, ceci en raison pour une certaine part, d'une organisation matérielle inadéquate.

Il apparaît donc important d'amener les enseignants à réfléchir sur le plan théorique pour qu'ils prennent bien conscience des caractéristiques du jeu symbolique de l'enfant de 5 ans.

L'enseignant doit réaliser que les scénarios pour les jeux symboliques doivent dépasser les thèmes traditionnels de la dinette, de la poupée, de l'épicerie.

A cette fin, des suggestions sont faites sous différents thèmes: les rôles familiaux, les rôles professionnels et les rôles fantaisistes. A l'intérieur de ces catégories, il y a beaucoup d'aménagements possibles. On demande à l'enseignant de s'interroger au sujet du mobilier, de la décoration, des accessoires spécifiques, des déguisements nécessaires à ces thèmes ou à ces rôles ainsi qu'à l'aménagement de l'espace réservé à ces jeux.

Pour conclure, on peut dire que l'aire des jeux symboliques a toujours sa place à la maternelle, que cette forme de jeu a des caractéristiques spécifiques pour les 4-7 ans et que l'enfant peut effectuer des apprentissages par ce jeu en autant que l'organisation matérielle le favorise.

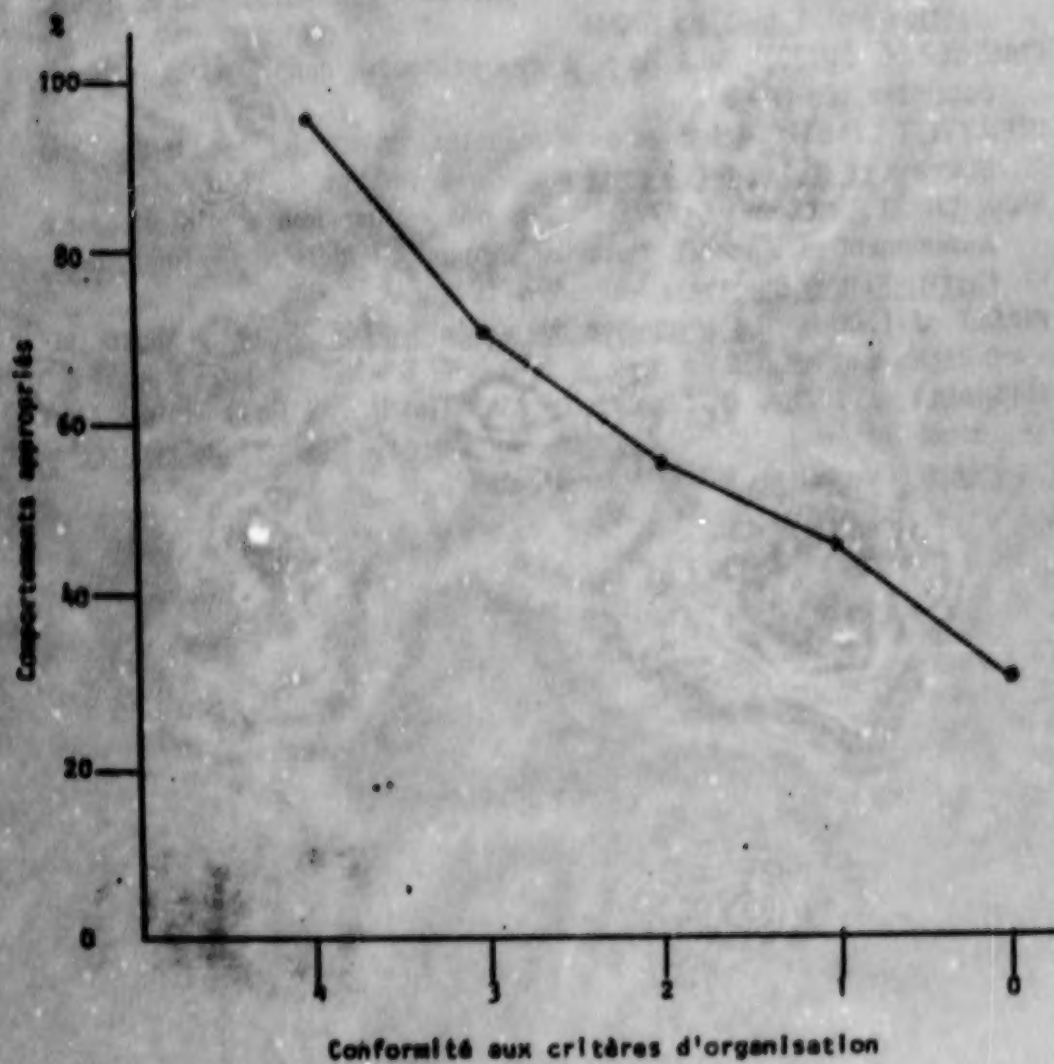


FIGURE 3: Correspondance entre les comportements appropriés et la conformité aux critères d'organisation.

REFERENCES

- BOISCLAIR, A. (1986). Le jeu symbolique, sa nature, son évolution. Ste-Foy: Université Laval (notes de cours).
- DOYON, D. (1986). «L'aire des jeux symboliques à la maternelle». Communication présentée au 54^e Congrès de l'ACFAS, Université de Montréal.
- FOURNIER, E. (1978). «Jeux d'enfants», dans Apprentissage et socialisation, Vol. 1, no 3, pp. 5-21.
- FOURNIER, E. (1979). «Le langage des poupées», dans Québec Science, Décembre, pp. 41-45.
- MUSATTI, T. (1983). «Echanges dans une situation de faire semblant», dans Stembak et al., Les bébés entre eux, Paris: PUF, pp. 93-134.
- NICOLICH, L. McCune (1977). «Beyond Sensorimotor Intelligence: Assessment of Symbolic Maturity Through Analysis of Pretend Play», Merrill-Palmer Quarterly, Vol. 23, no 2.
- PIAGET, J. (1964). La formation du symbole chez l'enfant. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- THERIAULT, J., DOYON, D., DOUCET, M., VAN THAM, S., (1987). Interaction enfant-matériel: L'aire des jeux symboliques, Rapport de recherche PRAME, Chicoutimi, UQAC (à paraître).

**LES ORGANISATIONS MATERIELLES QUI FAVORISENT LE JEU ET
L'APPRENTISSAGE A LA MATERNELLE:
L'ATELIER DE PEINTURE**

par

Jacqueline Thériault, Ph. D.

et

**Manon Doucet, M. es A.
Université du Québec à Chicoutimi**

INTRODUCTION

Les activités à la maternelle sont basées sur le jeu spontané de l'enfant. Il semble que le matériel offert à l'enfant, et davantage encore l'organisation de ce matériel dans les aires et les ateliers ont une influence sur la qualité du jeu (D. Doyon, 1986).

Bien que l'activité peinture ne soit pas vraiment considérée comme un jeu, la production par la peinture est une activité symbolique semblable au jeu symbolique. Le tableau de l'enfant, soit sa production à l'atelier de peinture, est donc considéré comme une activité symbolique.

La peinture permet à l'enfant d'exprimer sous forme de symbole et en toute liberté ce qu'il vit au plan des sensations et des émotions dans son petit monde intérieur et d'extérioriser ce qu'il connaît de l'univers qui l'entoure. A travers sa peinture, il tente donc de représenter la réalité en fonction de sa propre perception.

Ainsi, la peinture est pour l'enfant un moyen d'expression par lequel il se livre et se dit, et pour l'adulte qui l'observe, un moyen de connaissance et de réflexion des différents aspects de la personnalité de l'enfant, tant au point de vue moteur, cognitif, affectif que social.

Les résultats d'un inventaire du matériel éducatif (PRAME, 1987) que l'on retrouve dans l'atelier de peinture révèlent que le matériel de l'atelier de peinture est en général de bonne qualité, seul le type de papier ne

correspond pas à celui préconisé par plusieurs auteurs (Luquet, 1967; Lowenfeld, 1966; Stern, 1958-73). Par contre, si le matériel diffère très peu d'une classe à l'autre, l'équipement de base, lui, varie beaucoup. En effet, l'atelier de peinture s'organise autour d'un équipement de base diversifié, dépendant des ressources matérielles existantes et de la conception privilégiée par l'enseignante pour l'activité peinture. On retrouve quatre modèles d'organisation avec un équipement spécifique dans les classes maternelles observées: la table, le chevalet pliant, le mur et la table «Stern», c'est-à-dire, une table longue et étroite présentant une gamme de couleurs.

Ainsi, le matériel de peinture (pinceaux, peinture) utilisé dans les classes maternelles est donc un matériel de qualité, mais nos observations quant à l'exploitation de ce matériel par l'enfant et par l'enseignante semblent indiquer que la qualité du matériel ne soit pas la seule variable pouvant influencer la production de tableaux manifestant les caractéristiques des stades graphiques de l'enfant de 5 ans, d'où découle notre question de recherche:

L'organisation matérielle de l'atelier de peinture a-t-elle une influence sur les productions des enfants de 5 ans en regard de la manifestation des stades graphiques?

CADRE THÉORIQUE

L'évolution graphique

Parmi l'ensemble des auteurs étudiés, ce sont les travaux de Luquet, de Stern et de Lowenfeld sur l'évolution graphique qui nous apparaissent des plus intéressants pour servir la cause des pédagogues comme personnes responsables de la compréhension et de l'acceptation de l'évolution graphique et du langage plastique.

Malgré la façon personnelle d'expliquer l'évolution graphique de l'enfant, chacun reconnaît des phases, des âges, des stades ou des moments, selon l'appellation utilisée, où des éléments graphiques et spatiaux se déploient plus intensément et caractérisent une période dans l'évolution du dessin de l'enfant.

Pour Luquet, les différentes phases du développement graphique sont constituées à partir de quatre types particuliers de réalisme: le réalisme

fortuit, le réalisme manqué, le réalisme intellectuel et le réalisme visuel. Ce réalisme signifie la conquête de la représentation de la réalité qui entoure l'enfant. Il se transforme au fur et à mesure que l'enfant acquiert des connaissances qui modifient sa façon de voir le monde, de le comprendre et de se situer par rapport à ce monde.

Stern, lui, a analysé l'évolution de la forme, de sa naissance jusqu'à la figuration humaine. Il a observé différentes voies d'évolution que les enfants empruntent pour arriver au produit de la figuration humaine. Il distingue trois lignées ou grandes familles constituées de plusieurs étapes de représentation d'où découlent diverses images résiduelles.

Lowenfeld identifie six étapes ou stades graphiques de l'évolution de l'art enfantin. Ces étapes sont des points de repères permettant à l'enseignante de situer chacun de ses enfants dans sa propre évolution graphique. Ces stades sont: la phase du gribouillage (2-4 ans); la phase pré-schématique (4-7 ans); la phase pseudo-réaliste (11-13 ans) et la crise de l'adolescence (13-17 ans). (Réf.: tableau 1).

Chaque stade graphique se caractérise par des éléments particuliers qui permettent de situer le dessin de l'enfant dans telle ou telle phase. Ces éléments nécessaires à la représentation sont la ligne - la forme - le schéma, la couleur et l'espace. Aussi, à travers les différents stades graphiques, nous pouvons observer l'évolution de ces trois éléments.

Tableau 1

Les six étapes ou stades graphiques de l'évolution
de l'art enfantin selon Lowenfeld

AGE	STADE GRAPHIQUE	CARACTERISTIQUE
2 à 4	Phase du gribouillis	Activité kinesthésique.
4 à 7	Phase pré-schématique	Prise de conscience de ce qu'il voit et pense en relation avec son environnement.
7 à 9	Phase schématique	Formulation de concepts définis pour l'homme et son environnement.
9 à 11	Phase réaliste	Abandon des lignes géométriques, grande conscience de soi et des différences sexuelles.
11 à 13	Phase pseudo-réaliste	Tendance à la représentation visuelle, à la dramatisation, à l'action.
13 à 17	Crise de l'adolescence	Trois types de créateurs: 1. Le visuel s'attache à l'apparence. 2. Le type « <i>art</i> » exprime ses émotions. 3. Le type intermédiaire crée de l'abstrait.

Ce sont, en fait, les travaux de ces auteurs et ceux qui servent de toile de fond et apportent des données pertinentes sur les différentes phases de l'évolution graphique de l'enfant.

Voici une brève description des trois éléments nécessaires à la représentation graphique.

1. LA LIGNE - LA FORME - LE SCHEMA

La ligne est un tracé continu que l'enfant exécute à l'aide du crayon ou du pinceau. Les premiers gribouillis sont, en fait, les premiers tracés de l'enfant. Ces gribouillis sont formés de nombreuses lignes tracées au hasard sur la feuille par le geste spontané de l'enfant.

La forme est l'ensemble des contours exécutés à l'aide de différentes lignes possédant une structure entre elles. Il y a trois niveaux de représentation de la forme: le tracé d'un contour sans remplissage; l'intérieur de la forme colorié d'une couleur différente du contour et l'absence de ligne de contour.

Le schéma est la représentation personnelle de l'enfant, d'un objet ou d'une personne correspondant à une réalité à différents âges.

2. LA COULEUR

L'enfant utilise la couleur de deux façons: le coloris affectif et le coloris conventionnel. Si l'enfant emploie la couleur au gré de son goût et de son intérêt et si cette dernière est sans rapport avec l'objet représenté, on parle de coloris affectif. Si l'enfant utilise la couleur correspondante dans la réalité à l'objet représenté, on parle de coloris conventionnel.

3. L'ESPACE

L'espace se définit par les diverses utilisations de la surface disponible (feuille) pour chaque enfant et par les différentes organisations des schémas dans cette surface.

Donc, avec ces trois éléments de base: ligne-forme-schéma, la couleur et l'espace, l'enfant possède tous les éléments nécessaires à la représentation. Bien que ces éléments du vocabulaire expressif de l'enfant ont un caractère universel, l'enfant apprend à articuler de façon très personnelle, chacun d'eux en fonction de sa propre perception de la réalité, de sa relation unique avec les objets de l'environnement et de son bagage d'expériences résultant de stimulations très différentes pour chaque enfant. Chacun de ces trois éléments de base varie, évolue et se distingue

selon l'âge et le rythme de développement de chaque enfant.

L'évolution de ces éléments dans la production de l'enfant est un indice de l'évolution de la perception globale de l'enfant. La façon dont l'enfant recherche des solutions pour structurer ses compositions révèle la manière dont l'enfant organise et structure sa pensée selon son âge et son expérience.

Le stade graphique qui a retenu plus particulièrement notre attention est le stade pré-schématique, puisque l'enfant qui fréquente la classe maternelle est âgé de 5-6 ans. Cependant, puisque le rythme d'évolution et le bagage d'expériences sont différents pour chaque enfant, nous avons également examiné les caractéristiques de la phase du gribouillis et de la phase schématique.

Ces phases et leurs éléments constitutifs représentent un canevas intéressant pour analyser les productions des enfants (tableaux). Selon les éléments caractéristiques qui se dégagent d'un ensemble de travail du même enfant, il est possible de situer cet enfant dans une phase correspondant aux particularités de ses dessins au niveau des schémas, de la couleur et de l'espace.

METHODOLOGIE

Pour élaborer le volet interaction enfant-matériel, l'analyse des productions des enfants nous semble une façon pertinente de recueillir des informations sur les stades graphiques des enfants de 5-6 ans, le tableau de l'enfant représentant la production finale de cet atelier.

1. Cueillette des données

L'échantillon

L'investigation des classes pour la cueillette des tableaux d'enfants a été guidée par le critère matériel d'installation c'est-à-dire, l'équipement de base à l'atelier de peinture. En effet, pour savoir si l'organisation matérielle influence les productions des enfants de 5 ans en regard de la manifestation des stades graphiques, il nous fallait inventorier des classes représentatives des quatre modèles d'organisation matérielle que

l'on retrouve dans les classes maternelles. Après l'identification de quelques classes-cibles, c'est sur une base volontaire que les enseignantes ont décidé de participer à la recherche.

Nous avons donc recueilli 509 tableaux réalisés par 144 enfants, âgés entre 5:4 et 6:5, provenant de quatre classes différentes, correspondant aux quatre modèles d'organisation matérielle (table, chevalet pliant, mur, Stern) retrouvés dans la région du Saguenay-Lac-St-Jean:

NOMBRE D'ENFANTS	AGE	TABLEAUX	EQUIPEMENTS (Organisation matérielle)	CLASSES
144	5:4 et 6:5	509	4	4

L'organisation-table signifie que l'enfant travaille assis autour d'une table et les matériaux, pinceaux et peinture, sont placés au centre de la table.

L'organisation chevalet pliant signifie que l'enfant travaille debout ou assis devant le chevalet et les matériaux, pinceaux et peinture, sont placés sur un support sous la surface de travail. On rencontre, en général, des chevalets pliants à deux places ou des chevalets fixes à plusieurs places.

L'organisation-mur signifie que l'enfant travaille debout au mur et les matériaux, pinceaux et peinture utilisés, sont placés sur un support sous la surface de travail. En général, de un à quatre enfants peuvent travailler à la fois sur cette surface.

L'organisation mur et table-palette de Stern signifie que l'enfant travaille debout au mur en compagnie de d'autres enfants et qu'il s'alimente à une table-palette commune contenant pinceaux et peinture, située au centre de l'atelier de peinture, soit derrière les enfants lorsqu'ils sont en position de travail.

L'enseignante amassait tous les tableaux des enfants pendant une

période de deux mois, soit de février à avril. Elle notait à l'endos de chaque tableau, le nom de l'enfant, son âge, sa date de naissance et la date de réalisation du tableau.

2. Plan d'analyse des données

Pour analyser les tableaux des enfants en fonction des stades graphiques, nous avons élaboré une grille d'analyse à partir des trois éléments nécessaires à la représentation graphique, soit le schéma (ligne-forme), la couleur et l'espace (Lowenfeld, 1966; Luquet, 1967; Stern, 1958). Ces trois éléments possèdent des particularités selon chaque stade graphique. Nous avons donc fait ressortir les caractéristiques de ses éléments pour les stades pré-schématique et schématique.

Pour chaque élément principal: schéma, couleur et espace, un ensemble de sous-catégories a été choisi en fonction de la représentativité de cette sous-catégorie pour les stades pré-schématique et schématique.

L'élément SCHEMA est constitué d'un ensemble de cinq schémas retenus en fonction de la fréquence d'apparition de ces schémas dans l'ensemble des dessins et peintures de l'enfant de cet âge. Le premier schéma, à la page suivante, est celui de l'animal et du personnage identifié par les différents modes de réalisation de ce schéma.

PERSONNAGES ET ANIMAUX

P	A					Tête	Corps	Bras	Nein	Doigts	Jambe	Pieds	Oreilles	Part. vis.	Cheveux	Vêtements	Accessoires	Autres	
Personnage	Animal	Personnage debout	Personnage assis	Personnage couché	Personnage en mouvement														Personnage debout

Le deuxième schéma est celui de la maison représenté par les diverses possibilités de réalisation selon l'évolution du schéma pour chacun des enfants.

MAISON

					Porte	Poignée	Fenêtre	Rideau	Cheminée	Puits	Chemin	Autres
Maison-triangle	Maison-cercle	Maison-carré	Maison-maison de face	Maison-profil								

Le troisième schéma est celui du soleil avec les différentes façons de le représenter ainsi que le schéma du nuage et de l'arc-en-ciel.

SOLEIL

							
Cercle	Soleil en coin	Rays	Arc-en-ciel	Autres		Nuage	Arc-en-ciel

Le quatrième schéma est celui de l'arbre présentant la cime, le tronc, les racines, les fruits à l'extérieur tout autour de la cime ou à l'intérieur, les branches, les fruits, les fleurs et les feuilles.

ARBRES

Cime	Tronc	Racine			Branches	Fruits, Fleurs Feuilles
------	-------	--------	---	---	----------	----------------------------

Fruits à l'extérieur

Fruits à l'intérieur

Le cinquième schéma est celui de la fleur avec la tige, le centre et les pétales.

FLEURS

Tige	Centre	Pétale
------	--------	--------

L'élément couleur présente l'ensemble des couleurs habituellement utilisées par l'enfant de cet âge et l'emploi de la couleur pour délimiter le contour ou le remplissage ou pour représenter la couleur réelle de l'objet.

COULEUR

Blanc	Noir	Bleu	Jaune	Vert foncé	Vert pâle	Bleu foncé	Bleu pâle	Gris	Violet	Rose	Autres		Contour	Remplissage ¹	Remplissage ²	C = 0	Blanc	C = 0	Remplissage
-------	------	------	-------	------------	-----------	------------	-----------	------	--------	------	--------	--	---------	--------------------------	--------------------------	-------	-------	-------	-------------

Seul les niveaux de la forme

Contour = Contour

Contour de contour

2e niveau de la forme

3e niveau de la forme
Sans contour

Enfin, l'élément espace met en évidence les différentes caractéristiques de l'organisation de l'espace des tableaux des enfants de 5 ans.

ESPACE

Éléments verticaux	Suspension des éléments	Alignement	Transparence	Séparation	Ligne de ciel	Ligne de sol	Rapportage entier	Rapportage par tâches	Alignement de bas de la feuille	Encadrement
-----------------------	----------------------------	------------	--------------	------------	---------------	--------------	----------------------	--------------------------	------------------------------------	-------------

Toutes les particularités des schémas, de la couleur, et de l'espace constituent la grille d'analyse des tableaux des enfants.

Chacun des 509 tableaux a été analysé à partir de cette grille. L'analyste identifiait d'abord l'enfant par un numéro. Chaque dessin du même enfant était identifié par le numéro plus une lettre. Ainsi, l'enfant qui a peint quatre tableaux a été identifié par 1A, 1B, 1C et 1D. Ce qui signifie que l'enfant #1 a peint les tableaux A, B, C et D.

À l'étape de l'analyse, chaque schéma représenté et contenu dans la grille a été coté dans la case correspondante aux traits distinctifs des schémas, de la couleur et de l'espace. Un espace dans la grille a été prévu pour noter les remarques intéressantes sur les tableaux.

ANALYSE DES RESULTATS

Pour chacun des trois critères de la grille, nous avons calculé la moyenne de chaque élément d'analyse selon le nombre de traits distinctifs des schémas, de la couleur et de l'espace, en fonction des quatre modèles d'organisation matérielle.

Par ce calcul, nous voulons faire ressortir les pourcentages les plus représentatifs entre les modèles d'organisation matérielle en fonction des trois critères d'analyse et vérifier si un modèle d'organisation favorise davantage la présence d'un plus grand nombre d'éléments dans chacun des trois critères d'analyse.

1. Analyse des traits distinctifs des schémas

Pour les schémas «personnages et animaux» (figure 1), les modèles d'organisation «mur» et «mur et table» de Stern semblent favoriser davantage la présence du plus grand nombre de traits distinctifs par rapport à ces deux schémas.

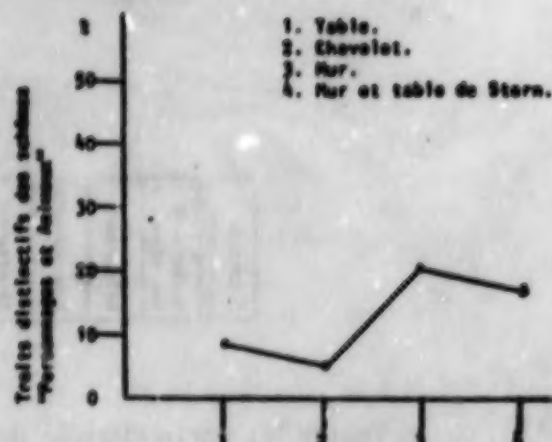


Figure 1: Modèles d'organisation de l'atelier de peinture.

Pour le schéma «maison» (figure 2), on retrouve dans les organisations «mur» et «table» de Stern, la présence d'un schéma maison plus complexe et dans l'analyse des éléments constitutifs de la maison, l'organisation «table» de Stern semble indiquer une présence plus grande de ses éléments comparativement aux trois autres organisations.

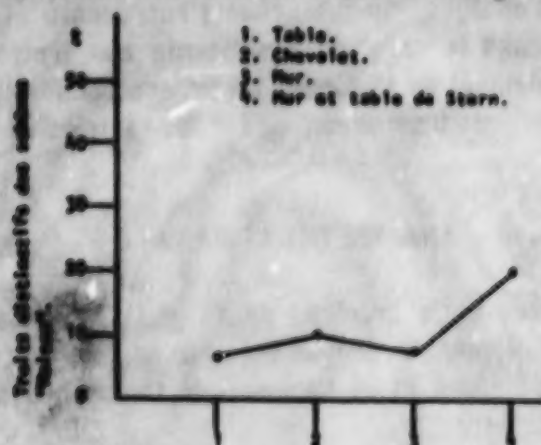


Figure 2: Modèles d'organisation de l'atelier de peinture.

Pour le schéma «soleil», toutes les organisations semblent favoriser la présence de ce schéma et de ses éléments constitutifs, mais l'organisation «mur» présente un pourcentage plus élevé de ce schéma par rapport aux autres modèles d'organisation.

Modèles	1	2	3	4
Σ	29	43	70	44

La présence du schéma «arbre» (figure 3) et des éléments qui le constituent est plus favorisée par les modèles d'organisations 3 et 4. Pour les modèles «mur» et «mur et table» de Stern, on observe encore un plus grand pourcentage de la réalisation du schéma arbre-branches, ce qui pourrait déjà donner quelques indices des caractéristiques d'un stade plus avancé.

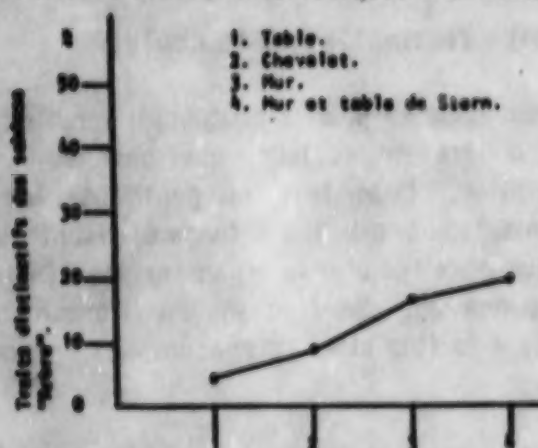


Figure 3: Modèles d'organisation de l'atelier de peinture.

Seul pour le modèle 1 (Table), la présence du schéma fleur ne semble pas révéler de différences au niveau de ses éléments constitutifs selon les quatre modèles d'organisation.

Enfin, dans l'ensemble des tableaux analysés, on remarque que les schémas non identifiés (figure 4) se retrouvent en plus grand nombre dans le modèle «table» que dans les autres modèles d'organisation, ce qui met en évidence les modèles «mur» et «mur et table» de Stern comme organisations susceptibles de favoriser la réalisation de schémas plus développés indiquant ainsi la manifestation d'un stade graphique plus évolué.

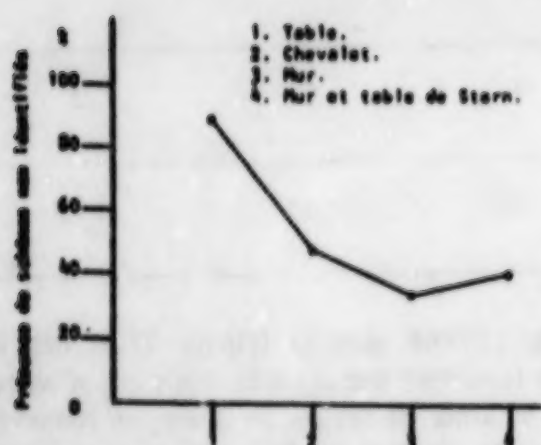


Figure 4: Modèles d'organisation de l'atelier de peinture.

2. Analyse des traits distinctifs de la couleur

Selon l'analyse des données pour la couleur, il semble que les enfants utilisent une grande variété de couleur, quel que soit le modèle de l'organisation de l'atelier. Cependant, on peut observer que dans les productions de l'organisation Stern, les enfants utilisent plus de couleurs sur un seul tableau que dans les autres organisations. Ces résultats sont peut-être la conséquence que dans ce modèle d'organisation, plus de couleurs sont offertes à la fois et ce, à chacune des séances d'atelier de peinture.

Au niveau de l'utilisation du contour pour réaliser des schémas, le contour seul, qui indique le premier niveau de la forme, démontre qu'il n'y a pas de grande différence au niveau des pourcentages (57%, 47%, 65%, 66%); par contre, pour le contour différent du contenu (R^2), les pourcentages du modèle «mur et table» indiquent une plus grande utilisation de ce type de contour (55% et 48%, par rapport à 27% et 28%), ce qui fait ressortir le peu de connaissances que l'enfant a sur la nature du contenu et son contenu.

L'analyse de l'utilisation de la couleur correspondante à l'objet représenté dans la réalité, montre que les enfants du modèle «table» de Stern l'utilisent davantage (67%), tandis que les modèles 1, 2 et 3 présentent un pourcentage se situant à 9, 24 et 30.

3. Analyse des traits distinctifs de l'espace

Le modèle d'organisation «table» de Stern semble favoriser un meilleur contrôle du critère espace (figure 5), soit une meilleure utilisation et organisation de l'espace-feuille, puisqu'on observe un plus grand pourcentage de la plupart des éléments constitutifs de l'espace, sauf pour le trait «rabattement». Il est à noter qu'une telle organisation de l'espace situe déjà les enfants au début du stade schématique et qu'ils ont alors des symboles plus perfectionnés pour représenter la réalité qui les entoure. L'organisation «mur» suit de près ces données, ce qui nous permet de dire qu'il n'y a probablement pas de différence significative entre ces deux modèles d'organisation.

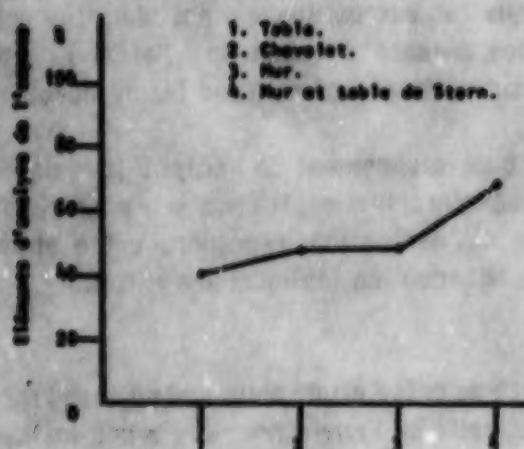


Figure 5: Modèles d'organisation de l'atelier de peinture.

CONCLUSION

Il semble se dégager de ces résultats qu'une organisation matérielle à partir d'un équipement spécifique, joue un rôle sur la production des tableaux d'enfants. Les modèles «mur» et «mur et table» de Stern favoriseraient davantage la présence d'un plus grand nombre d'éléments constitutifs de chacun des critères d'analyse: schéma, couleur et espace. Cependant, le peu de tableaux analysés ne nous permet pas d'affirmer que le modèle d'organisation matérielle soit le seul facteur ayant une influence sur la manifestation des caractéristiques des stades graphiques (pré-schématique et schématique) de l'enfant de 5 ans.

Selon nous, les différences dans ces résultats d'une plus grande présence des éléments analysés pour chacun des critères, peuvent s'expliquer par le facteur-recul que l'enfant peut prendre lorsqu'il est placé debout devant son travail. De plus, ces modèles possèdent un côté social plus accentué que les autres ayant ainsi une plus grande influence sur les productions des enfants à cause de «l'effet de contagion et de support» que chaque pair se donne, même d'une façon inconsciente.

Comme la variable développement de l'enfant joue un grand rôle dans cette évolution des stades graphiques, il faudrait, pour conclure en faveur d'un modèle spécifique d'organisation, reprendre cette étude et la mener sur une année en analysant tous les tableaux des enfants.

Enfin, les résultats de cette étude nous amène quand même à conclure que l'organisation matérielle de l'environnement a une influence sur le jeu et l'apprentissage à la maternelle.

REFERENCES

- LOWENFELD, V., (1966). Creative and Mental Growth. New York: MacMillan.
- LUQUET, G.H., (1967). Le dessin enfantin. Paris: Delachaux et Niestlé.
- RYAN, L., (1972). «Pédagogie de l'expression libre», dans L'école coopérative, Mars, pp. 6-21.
- STERN, A., (1966). Une grammaire de l'art enfantin. Paris: Delachaux et Niestlé.
- THERIAULT, J., (1986). «Un portrait bien spécial: Celui des classes maternelles». Communication présentée au 54^e Congrès de l'ACFAS, Université de Montréal.
- THERIAULT, J., VAN THAM, S., DOYON, D. et DOUCET, M. (1982-87). «Le potentiel, la pertinence et l'exploitation du matériel éducatif des classes maternelles». Rapport de recherche. Université du Québec à Chicoutimi (à paraître).
- THERIAULT, J., DOUCET, M., DOYON, D., VANTHAN, S. (1987) «Interaction enfant-matériel: l'aire de la peinture» Rapport de recherche PRAME, Chicoutimi, UQAC, (à paraître).

INTEGRATION DU JEU EN CLASSE ATELIERS

Lise St-Pierre et Micheline Marcotte

Une expérience à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire nous a permis de mesurer l'écart qui existe entre la maternelle et la 1ère année. L'école maternelle offre à l'enfant un contexte d'apprentissage qui colle à sa réalité. L'enfant y vit un peu comme à la maison: il joue, il entre en relation avec les autres, il tire parti de son environnement, s'y adapte, apprend à faire des choix, acquiert peu à peu de l'autonomie. A la maternelle l'enfant se développe à son rythme et selon le mode qui convient à son âge et à sa personnalité.

Dès qu'il entre en première année, le plaisir s'estompe; il n'y a plus de place pour jouer, pour expérimenter et découvrir par soi-même le sens et la nature des choses. En classe l'enfant s'assoit, ne fait pas de bruit puis écoute parler quelqu'un qui lui communique un contenu tout fait. Il se hâte de terminer le travail qu'on lui impose et attend que les autres aient fini... En 1ère année l'enfant ne choisit plus, il obéit. Il ne peut plus apprendre à sa façon; tous apprennent en même temps, la même chose de la même manière.

Soucieuses de réduire le fossé qui sépare la vie scolaire de la vie, convaincues par ailleurs que l'école peut être un endroit agréable.

- où l'enfant participe activement à son apprentissage
- où il apprend dans son style, de la façon qui lui est agréable et naturelle
- où il apprend par sa propre expérience
- où il acquiert des notions et des concepts d'abord d'une manière concrète, en manipulant et manipulant des objets familiers avant de les aborder sur papier plus abstraitement
- où il est libre de faire des erreurs et d'apprendre par ses erreurs
- où il pense par lui-même au lieu d'essayer de deviner ce qu'il doit répondre

- où il apprend à se fier à son propre jugement
- où il se sent libre d'essayer à sa propre façon.
- où il peut exprimer son individualité
- où il peut utiliser son esprit d'invention
- où il apprend à travailler indépendamment
- où il peut prendre son temps
- où on l'encourage à être fier de terminer un travail
- où il participe activement tout le temps qu'il est dans la classe
- où il acquiert de l'assurance
- où il acquiert le sentiment de sa propre valeur, quel que soit son habileté, son milieu social ou sa maturité
- où chaque étape de son apprentissage est couronnée de succès
- où il peut se déplacer librement dans la classe et apprendre quand même
- où la seule façon d'être sage n'est pas seulement de rester assis sans bruit
- où le mouvement et le bruit ne sont pas automatiquement répréhensibles
- où on reconnaît le talent naturel et l'aptitude d'apprendre qu'il possède au départ
- où on exploite ce talent pour maximiser et non décourager l'apprentissage.

Nous avons donc cherché une approche nouvelle. Avant tout, nous voulions rejoindre le dynamisme interne de l'enfant et créer dans la classe un climat positif, propice à l'apprentissage. Le jeu nous est apparu, intuitivement, comme le moyen idéal d'atteindre nos objectifs.

De tous temps le jeu a rempli une fonction vitale durant le jeune âge. C'est en jouant que l'enfant se développe et qu'il acquiert les habiletés nécessaires à survie. Le jeu lui est l'occasion de se découvrir, d'explorer son environnement, d'approprier peu à peu les règles du jeu de la société dans laquelle il vit. A travers les époques l'attitude au jeu est toujours apparue comme un signe précurseur des compétences de l'âge adulte.

En plus de favoriser la croissance des individus, le jeu peut servir à l'acquisition de connaissances spécifiques ainsi qu'au développement d'habiletés techniques. L'activité ludique neutralise les pressions qui accompagnent généralement une situation d'apprentissage: obligation de réussir, tension vers le but, etc. Parce qu'il est gratuit, le jeu permet de déplacer l'importance des choses; il freine la compulsion au profit du plaisir que l'on prend à l'action. En situation de jeu, l'enfant peut apprendre sans douleur, sans pression, tout naturellement. Parce qu'il permet de concilier le développement social, affectif, intellectuel et moteur tout en respectant le contexte académique, le jeu nous est apparu comme le moyen à privilégier. En mettant à profit l'attrait qu'il exerce sur les enfants, nous pensions pouvoir atteindre plusieurs objectifs. A nos yeux le jeu présentait des avantages à l'égard du développement personnel des élèves ainsi qu'à l'égard de l'acquisition des contenus notionnels obligatoires.

Le jeu favorise le développement socio-affectif car il permet:

- d'établir un lien avec l'univers familial des enfants;
- de créer une atmosphère de détente;
- de susciter de l'enthousiasme, de la motivation;
- d'inciter l'enfant à relever des défis à sa mesure;
- de favoriser le développement et le dépassement de soi;
- d'intensifier la socialisation et la coopération;
- de développer des attitudes mentales et effectives positives;
- de rendre l'enfant autonome et indépendant.

Le jeu favorise le développement intellectuel car il permet:

- de mettre à profit plusieurs aptitudes chez l'enfant: sens de l'observation, déduction, association d'idées, jugement;
- de stimuler la créativité;
- de donner le goût de la recherche.

Le jeu facilite l'acquisition des contenus notionnels obligatoires car il devient:

- une occasion privilégiée d'apprendre la langue de façon naturelle;
- une occasion d'intégrer les matières - sciences humaines, mathématiques, français - de façon spontanée, tout en visant des apprentissages plus spécifiques.

Le choix d'utiliser le jeu comme moyen d'apprentissage soulève par contre bien des questions. Quels jeux utiliser? Comment les intégrer dans l'activité scolaire quotidienne? Dans quel but les employer? Comment en évaluer l'effet? Quelle organisation spatio-temporelle se donner?

Fabriquer des jeux

Les jeux éducatifs commerciaux étaient rares, coûteux, souvent de langue anglaise et surtout destinés au préscolaire. En général ils ne correspondaient pas aux objectifs des programmes. Nous avons, dans un premier temps, regroupé le matériel dont nous disposions en classe et qui présentait un attrait pour les enfants, les jeux tels que Phonème, Veritech, Probe, Jouons aux ensembles, manège de mots, auto-lecture, dictées muettes, etc...

Dans un deuxième temps, nous avons décidé de fabriquer nos propres jeux en nous inspirant des connaissances acquises auprès des ludologues Thirarajan et Stoloritch.

Les caractéristiques du jeu éducatif

Selon eux, tout jeu possède quatre caractéristiques essentielles:

- un élément de conflit, de lutte soit entre les joueurs, soit contre la chance, ou contre le meneur de jeu;
- un élément de contrôle, supposant un ensemble de règles simples ou complexes, fixes ou souples;
- un temps d'arrêt, une fin;
- un aspect d'artifice qui fait que le jeu, quoique analogue à la vie, n'est pas la réalité.

Le jeu éducatif présenterait, en plus, une cinquième caractéristique: la détermination d'un objectif d'apprentissage.

Nous avons fabriqué un premier jeu en tentant de respecter ces exigences.

Le premier jeu produit

Contexte de la production

Le premier jeu que nous avons produit visait à faciliter le décodage de syllabes à l'intérieur de mots. Les exercices proposés aux élèves dans ce but nous semblaient monotones et peu significatifs. L'apprentissage était pénible.

Le jeu nous a semblé une solution pratique; il offrait aux enfants une situation d'apprentissage familière, motivante et significative.

Démarche

Nous avons fabriqué une planche de jeu de n cases contenant chacune un mot écrit et illustré. A mesure qu'il passe d'une case à l'autre, l'enfant doit repérer une syllabe dans le mot qui s'y trouve.

EXEMPLE: La TABLE

Nous avons utilisé un carton épais et tracé les cases sur une trajectoire circulaire, en ayant soin de bien indiquer les cases départ-arrivée. Pour stimuler l'intérêt des enfants, nous avons agrémenté cette présentation de personnages de bandes dessinées, qui servent parfois d'indicateurs sur le parcours du jeu. Nous avons finalement décidé de plastifier le jeu afin qu'il soit durable.

Deux à quatre joueurs peuvent jouer en même temps. Chaque joueur a un pion; il lance un dé et avance selon le nombre de cases indiqué par le dé. Le gagnant est celui qui atteint la case arrivée le premier.

Premiers effets sur les élèves

L'utilisation de ce jeu en classe a rapidement mis en lumière certains effets intéressants:

- les enfants apprenaient à décoder facilement et de façon significative;
- en jouant ils participaient activement et volontairement à leurs apprentissages;
- il étaient enthousiastes, détendus, et trouvaient la classe agréable;
- certains transformaient le jeu pour y découvrir un plaisir nouveau.

La fabrication d'un jeu doit satisfaire à certaines exigences:

1. Les objectifs d'apprentissage que l'on vise doivent être suffisants, avoir une certaine importance; on ne fabrique pas un jeu pour atteindre des objectifs trop précis ou trop restreints;
2. La production du jeu doit arriver au moment opportun par rapport à tel contenu du programme et aussi par rapport à tel aspect du développement de l'enfant.

Une démarche de production

Quels que soient l'objectif et l'envergure du jeu que l'on fabrique, l'on doit respecter une certaine démarche de production. Les étapes à suivre sont:

1. La détermination précise du but du jeu à produire;
2. La conception d'une structure de base en s'inspirant des jeux existants;
3. Le choix des éléments de contenu qui feront partie du jeu;
4. L'élaboration d'une première planche de jeu: dessin, trajectoire, etc...;
5. La classification et la rédaction des règles du jeu;
6. La validation du jeu avec les élèves, la correction et l'amélioration des points faibles;
7. La fabrication d'une planche de jeu finale et la rédaction des règles de façon claire.

L'effet du jeu sur le rapport maître-élève

Choisir le jeu comme outil d'apprentissage ne va pas sans difficulté; cela entraîne des changements de toutes sortes. Le rôle du maître est sitôt remis en question.

Le jeu fait appel à l'initiative personnelle de l'élève, et requiert sa participation à tous les moments de la démarche d'apprentissage. L'élève devient alors maître de ce qui se passe. Il prend des décisions, prend conscience qu'il apprend, et devient rapidement responsable de ses apprentissages.

De son côté, l'enseignante prend conscience qu'elle n'est plus la distributrice des connaissances; elle devient plutôt une aide, un guide pour les enfants. Le rapport maître-élève passe d'un rapport d'autorité à un rapport de confiance.

Ce climat de confiance suppose d'abord que l'enseignante ait confiance en elle-même, qu'elle reconnaisse ses compétences, ses faiblesses, son

savoir et son ignorance. Peu à peu, elle peut alors modifier son attitude et son comportement; devenant plus ouverte, plus conciliante, elle observe davantage et négocie plutôt que de contrôler. Ce faisant, l'enseignante apprend à mieux guider l'évolution de ses élèves, à les aider à passer d'une phase à une autre afin qu'ils utilisent leurs propres ressources, de façon créative, en diverses occasions.

L'utilisation des jeux en classe nous a aussi incitées à transformer notre mode d'intervention pédagogique, à prévoir des activités nouvelles, à réaménager le groupe-classe. Ces changements se sont étalés dans le temps. Peu à peu nous avons conçu non pas un modèle, mais une manière de faire l'école autrement.

Comme nous voulions avant tout créer un climat positif et respecter les différences individuelles, nous avons choisi de fonctionner par ateliers. Ce mode d'organisation n'était pas le seul compatible avec l'emploi de jeux, cependant il correspondait, mieux que d'autres, aux besoins de nos élèves ainsi qu'à notre souci d'individualisation.

Nous avons donc réorganisé la classe en ateliers. Le tableau qui suit donne un aperçu de l'organisation des ateliers en regard des programmes d'étude.

Développement global de l'enfant

Programmes

Français	Sciences	Arts	Mathématiques
Lecture	Écriture	Créativité	Mathématiques
4-	1-	2-	3-

Chaque atelier a une durée de trente minutes. Nous évitons de placer deux ateliers structurés l'un à la suite de l'autre, cela pour compenser une période de travail intense par une période de travail détendu. Cette alternance entre les moments de contrainte et les moments de relaxation

favorise l'apprentissage et la participation des élèves; de plus, elle permet à l'enseignante d'avoir une plus grande disponibilité à l'égard des élèves.

Le fonctionnement en ateliers tient compte de l'horaire en vigueur à l'école et respecte les périodes des spécialistes. En outre, il prévoit un certain équilibre entre les temps d'enseignement individuel et les temps d'enseignement collectif. Nous passons chaque jour deux heures en ateliers.

La démarche d'apprentissage "à participation active" exige que l'on aménage un espace spécifique pour chacun des ateliers. Les enfants peuvent ainsi disposer d'une aire de jeu, d'une aire de travail, de tables de rangement et passer sans encombre d'un atelier à l'autre.

Le groupe classe est divisé en équipes naturelles permanentes, c'est-à-dire que les élèves se choisissent pour former une équipe et restent dans cette équipe aussi longtemps qu'ils le désirent.

L'élève a besoin d'une structure de base et de points de repère dans le temps. L'horaire, sur une semaine de cinq jours, a été conçu de façon à être lu et compris dès les premiers jours de classe par des enfants qui ne savent pas encore lire.

Le passage de l'enseignement traditionnel à la classe-atelier ne se fait pas sans peine. Ce passage a des exigences:

- il faut d'abord comprendre et adhérer à l'esprit dans lequel se déroule la classe en atelier;
- il faut se donner une bonne connaissance de la démarche pédagogique requise;
- il faut trouver les ressources financières pour transformer la classe (équipement, matériel pédagogique, etc...);
- il faut trouver le soutien humain qui permettra de transformer les habitudes d'enseignement.

La classe-atelier suppose que l'on offre aux élèves une grande diversité de moyens et d'activités d'apprentissage:

- Il faut acquérir ou fabriquer des outils d'apprentissage en quantité suffisante;

De plus, comme les élèves ne font pas tous la même activité en même temps, l'enseignante doit être vigilante à l'égard de l'évolution de chacun; sa planification tiendra compte de cette variable supplémentaire.

Si elle veut maintenir en éveil l'intérêt de chacun, elle doit varier et graduer les jeux qu'elle propose en fonction des objectifs d'apprentissage ainsi que du moment d'utilisation. On ne propose pas les mêmes jeux en septembre et en mars; il faut prévoir une variété suffisante de jeux ou d'activités pour couvrir l'année.

On peut assurer cette variété de diverses façon:

- fabriquer plusieurs jeux pour un même objectif d'apprentissage;
- faire varier la présentation du jeu (règles, planche de jeu) tout en conservant la même structure de jeu et un contenu équivalent;
- faire varier les éléments de contenu du jeu tout en conservant la même structure et la même présentation.

Ces diverses solutions correspondent à des intentions différentes:

(1) Même objectif -> plusieurs -> respect des rythmes et des styles
jeux d'apprentissage

(2) Même structure -> diverses -> respect des niveaux de compétence
présenta-
tions

-> maintien de l'intérêt et de la
motivation

(3) Même jeu -> divers -> diversification des objectifs des
contenus programmes

-> respect de l'évolution des élèves
dans l'apprentissage

- il faut s'assurer de la valeur et de l'effet de ces moyens, parfois nouveaux et non traditionnels.

L'enfant ne choisit pas tel atelier afin d'y réaliser tel apprentissage, mais à l'intérieur d'un atelier, il choisit un jeu, un matériel et des activités dans le but de réaliser des apprentissages.

Le changement ne se fait pas d'un coup; on commence petit à petit en offrant des ateliers une demi-journée ou une journée par semaine et on augmente ce temps peu à peu.

Dans la mesure où l'on se donne certaines garanties telles que la confiance dans les élèves et un minimum d'organisation, on sent rapidement les avantages de ce mode de fonctionnement.

Cette expérience d'enseignement par le jeu se déroule depuis sept ans. L'insécurité que nous avions dans les débuts et l'incertitude à l'égard du respect des programmes se sont estompées avec le temps. Plus nous utilisons le jeu comme outil d'apprentissage, plus nous prenons conscience qu'il avait des résultats heureux et significatifs chez les enfants.

D'une année à l'autre nos jeux étaient plus beaux, plus variés, plus "performants"; nos stratégies se faisaient plus rigoureuses; les enfants apprenaient dans un climat d'enthousiasme et de satisfaction.

La conviction profonde que nous tenions une bonne carte nous a permis de structurer cette expérience, de mettre au point une démarche pédagogique nouvelle et cohérente qui fait ses preuves depuis ce temps.

L'intégration du jeu comme outil d'apprentissage force à rompre les habitudes de l'enseignement traditionnel. Le changement est important; il affecte tous les aspects de la classe.

Comme toutes les innovations, ce type d'expérience s'affronte au contexte scolaire et doit faire face à des craintes chez les parents; ces difficultés s'accompagnent souvent d'une bonne part d'indifférence ainsi que de l'absence de ressources financières et humaines.

Le goût du risque et de la recherche, la tolérance, la confiance en soi et en autrui sont des atouts nécessaires pour qui choisit le changement. La patience est de rigueur; on se rend vite compte que l'on ne peut tout transformer en même temps; on commence petit à petit, on évalue ce qui se passe, ce que ça donne, on ajuste son "tir" et ses interventions; on modifie ce qui doit être au moment opportun, puis le changement se produit étape par étape.

Comme une formule d'enseignement nouvelle ne peut s'évaluer de la même manière qu'une formule traditionnelle, il faut se donner du temps, trouver les avantages et les faiblesses de la nouvelle formule sans référer à ce qu'on faisait avant. Il est bon par ailleurs d'informer et d'engager les autres, ses collègues, la direction de l'école, les parents; un changement pédagogique affecte tous les agents qui participent à la vie scolaire.

Nous souhaitons que d'autres pédagogues s'intéressent à cette tentative, qu'ils essaient d'intégrer le jeu à leur enseignement, qu'il changent.

Comme toute innovation, de telles expériences démontrent qu'il est possible de développer des approches nouvelles, réalisables et bénéfiques pour les enfants et ceci en milieu scolaire ordinaire. Le succès de ces entreprises n'est jamais garanti; ces entreprises exigent du courage, de l'intuition, de la vigilance et surtout la capacité de négocier avec les limites du contexte scolaire. Une expérience novatrice qui réussit peut devenir une solution alternative intéressante à l'intérieur même du système scolaire. Avec le temps, ces solutions se fondent dans l'ensemble et participent à l'émergence de nouveaux courants.

LE JEU DANS UNE PERSPECTIVE CONSTRUCTIVISTE

Catherine Garnier

Depuis fort longtemps nous assistons à une controverse animée quant à l'utilisation pédagogique du jeu en éducation. Ce peut être en effet une activité de divertissement n'ayant rien en commun avec l'apprentissage dont le contenu est programmé par les instances éducatives. Mais ce peut être aussi une situation privilégiée offrant l'avantage d'améliorer les conditions d'apprentissage en représentant un facteur motivationnel puissant, et en offrant à l'enfant un moyen d'interagir avec son environnement pour pouvoir s'adapter aux conditions fluctuantes de celui-ci. Controverse bien générale à laquelle il ne nous semble pas utile de participer; il serait plus approprié de situer la question dans le cadre restreint d'une approche pédagogique particulière. S'il s'agit d'une démarche constructiviste, le jeu pourrait-il à cause de ses caractéristiques, constituer un moyen pédagogique adéquat en répondant aux principes fondamentaux de cette approche? Si cette position conceptuelle peut être acceptée, quelle serait l'influence d'une telle démarche sur le plan cognitif?

L'approche constructiviste est basée sur une conception du développement de la connaissance qui s'appuie sur un cadre théorique piagétien et post-piagétien. Selon cette école de pensée, l'enfant est conçu comme étant l'artisan de ses connaissances et de l'élaboration de nouvelles "notions" tant physiques que sociales. Son développement cognitif est le fruit de l'interaction de ses processus internes et de l'environnement qui a pour résultat l'évolution de ces processus selon de grandes orientations (Inhelder et al 1974) au cours desquelles l'enfant passe de l'adualisme à la différenciation sujet/objet, de l'interprétation absolue à l'interprétation relativiste, de la centration à la décentration.

Cette perspective prend une coloration sociale avec Doise et Palmonari (1984) dont les travaux mettent en évidence le rôle des interactions sociales dans l'évolution des processus cognitifs. Deux de leurs propositions socio-constructivistes constituent à notre sens,

Note: Cette recherche a été réalisée grâce à l'aide des subventions F.C.A.C. No. EQ1035 et des fonds internes UQAM (PAFACC).

l'assise théorique fondamentale à l'application pédagogique que nous voulons développer. La première se basant sur leurs résultats expérimentaux montre que ce n'est qu'après avoir réalisé une coordination motrice ou une tâche de transformation spatiale avec d'autres enfants qu'il devient possible à l'enfant de les mener à bien individuellement. En d'autres termes, celui-ci sera conduit à construire ses propres coordinations cognitives à travers les interactions sociales au cours desquelles il a eu à coordonner ses actions avec celles des autres enfants. La seconde proposition établit que les confrontations de points de vue peu éloignés mais différents qui apparaissent au cours des interactions sociales sont des déclencheurs de la réorganisation des régulations qui sont ainsi intégrées à de nouvelles structures plus complexes. Ces confrontations suscitent des conflits sociocognitifs qui sont à la source d'une désorganisation cognitive produite socialement; ces conflits sont nécessaires pour construire de nouvelles régulations sociocognitives.

La première conséquence pédagogique de cette conception serait donc d'utiliser les interactions sociales comme bases de l'intervention pédagogique en traduisant ces positions théoriques dans des situations qui favorisent des coordinations sociales variées. Grâce à ces situations de nouvelles régulations sociocognitives pourraient émerger des conflits sociocognitifs et de la désorganisation sociale. C'est ce souci d'utilisation pédagogique qui a poussé Kamii et Devriès (1980) après Piaget, à rechercher les situations qui contraignent les enfants à confronter leurs points de vue et les poussent vers la congruence logique pour communiquer avec les autres, être acceptés, faire valoir leurs points de vue ou obtenir ce qu'ils désirent.

En fait, l'approche pédagogique socioconstructiviste tient compte en premier lieu du rôle fondamental des interactions sociales dans la construction de la connaissance. Quant aux situations pédagogiques, elles sont construites en fonction du mode de pensée actuel de l'enfant et s'y ajustent continuellement de telle sorte que l'évolution psychogénétique de l'enfant soit respectée. Enfin, le mode d'intervention, quant à lui, doit favoriser le plus possible l'autonomie de l'enfant, but ultime de l'éducation.

Parmi les différents moyens pédagogiques disponibles, le jeu, par ses caractéristiques, épouse assez bien la perspective théorique présentée, et ses conséquences pédagogiques. Il n'est pas dans notre propos de discuter de la nature du jeu d'un point de vue théorique mais plutôt de développer les aspects concrets de son application dans le cadre de la pédagogie

présentée. Dans ce cas, il suffit d'établir une définition générale et de choisir les critères les plus représentatifs généralement utilisés par de nombreux auteurs. Si l'on compare les critères proposés en sociologie par Caillols (1958) à la suite de Huizinga et ceux proposés en psychologie par Smith et al (1984), confirmant empiriquement un modèle théorique adapté des travaux de Krasnor et Pepler, (1980) Rubin et al (1983) on est frappé par leurs similitudes. Pour le premier le jeu est une activité libre, improductive, réglée et fictive; les seconds conçoivent cette activité comme étant motivée intrinsèquement, flexible, gratuite (axée sur les moyens) non littérale et pour le plaisir.

Ces critères qui soulignent la participation active de l'enfant à l'intérieur de l'activité ludique, répondent assez bien à la perspective pédagogique socioconstructiviste. La plupart des psychologues font d'ailleurs état du rôle essentiel que joue le jeu dans le développement de l'enfant, et tout particulièrement les jeux de groupe qui sont classés dans les jeux de règles. La valeur éducative de ces derniers, en particulier en ce qui concerne le développement cognitif de l'enfant, n'a pas échappé à Kamii et Devriès (1980) qui en ont identifié les composantes et évalué la valeur éducative, en analysant différents types de jeux (jeux de visée, de course, de poursuite, de cache). Parmi ces jeux retenons tout particulièrement les jeux sociomoteurs qui par leur structure, valorisent les interactions sociales. En effet, les enfants doivent se mettre d'accord sur les règles appliquées (convention), prendre conscience de l'interdépendance des rôles et de la nécessité de développer des stratégies à travers des structures de coopération et d'opposition. Les jeux sociomoteurs favorisent également le développement des coordinations perceptivo-motrices dont l'anticipation, et des conduites sociomotrices, du raisonnement logico-mathématique (raisonnement spatial, classement etc...), et de la décentration (coordination de divers points de vue). Les négociations que les enfants doivent mener pour réaliser ces jeux participent à leur développement moral et social et imposent à un joueur, pour être inclus, d'articuler ses idées logiquement. Dans le cadre de cette recherche, les processus de décentration et d'anticipation ont été retenus pour évaluer l'évolution psychogénétique.

L'analyse des perspectives pédagogiques des jeux de groupe dans le milieu pré-scolaire, peut à notre avis être poursuivie dans le milieu primaire, car la structure des jeux sociomoteurs favorise des réseaux de communication plus ou moins complexes et offre de nombreuses opportunités de développement social et cognitif. C'est pourquoi nous

avons expérimenté et évalué à l'aide d'une grille d'analyse l'utilisation du jeu sociomoteur avec une approche socioconstructiviste dans ce milieu, retenant en particulier les deux processus développementaux de décentration et d'anticipation, en posant les questions suivantes:

- compte tenu de ces deux processus de décentration et d'anticipation, par quel moyen peut-on évaluer le développement cognitif de l'enfant au cours de jeux sociomoteurs?
- l'utilisation de jeux sociomoteurs dans l'approche pédagogique socioconstructiviste permet-elle d'accélérer le développement cognitif de l'enfant en termes de décentration et d'anticipation?
- est-il possible de distinguer des profils individuels et collectifs en analysant les processus de décentration et d'anticipation au cours d'activités sociomotrices?

a) Démarche pédagogique

La démarche pédagogique utilisée dans cette expérimentation n'est donc pas basée sur l'établissement d'objectifs en tant que tels, mais elle tend plutôt à répondre au jour le jour aux grandes lignes d'évolution psychogénétique sous-jacentes à la maîtrise des habiletés qui sont nécessaires à l'activité entreprise. De sorte que les principes de base énoncés constituent les fondements de notre intervention pédagogique et sont:

- l'enfant est mentalement actif dans sa confrontation avec l'environnement
- l'interaction du groupe et des individus est favorisée, et l'autonomie des enfants à travers les différentes interventions est atteinte, en procédant du connu vers l'inconnu, du non réglé au réglé.

Ces deux principes ont pour incidence d'utiliser:

- 1- une organisation pédagogique dans laquelle les équipes constituées peuvent travailler ensemble, discuter, faire des propositions, les essayer, faire des bilans, gérer leur organisation -

- 2- des situations pédagogiques qui favorisent la dynamique interne du groupe en offrant des possibilités multiples de solutions variées et l'opportunité de pouvoir modifier éventuellement les situations elles-mêmes -
- 3- un moyen adapté, soit le jeu, compte tenu de la définition retenue permettant de respecter les principes précédemment élaborés. En effet, le jeu répond à la visée vers l'autonomie, il permet d'observer le cheminement de chacun pour faire les ajustements nécessaires dans les situations proposées. Il favorise la confrontation de points de vue entre les enfants, il permet d'augmenter la complexité des activités de l'enfant en fonction de ce qu'il fait et connaît actuellement et permet aussi la participation des enfants dans la construction même des règles du jeu.

C'est ainsi que les situations pédagogiques sont présentées sous forme de situations de jeu dans lesquelles règles et difficultés sont transformées en fonction des propositions des enfants, de leur cheminement et des buts visés par l'activité. Elles seront donc construites au fur et à mesure de l'évolution du groupe et de chacun en favorisant:

- 1- le développement des processus sociocognitifs dans le cadre de situations sociomotrices -
- 2- la transformation de l'activité initiale connue en augmentant ou réduisant les possibilités d'action par des modifications de l'environnement (agir avec un ou plusieurs buts, déterminer ou non une zone interdite) - des modifications de la réglementation limiter ou non le temps de tenue de balle, (limiter ou non le nombre de passes dans l'équipe, des propositions de consignes, suggestion d'une organisation particulière des passes: progression avant, répartition des joueurs suivant certains repères) - par des confrontations à des questions (comment augmenter le nombre d'interventions sur la balle par les joueurs, comment empêcher la progression des joueurs adverses vers le but).

b) La grille d'analyse

Afin de situer le cadre général de la grille d'analyse il nous faut préciser ce que sont décentration et anticipation et comment ces processus cognitifs se traduisent dans l'action sociomotrice.

Le terme piagétien de "décentration" est défini par Kamii et Devriès (1980) comme étant le fait de voir les choses d'un point de vue différent du point de vue personnel d'origine, c'est-à-dire de parvenir à la coordination de plusieurs points de vue par rapport à un objet. Sur le plan social, il s'agira de se voir en relation avec les autres, de voir une situation donnée selon le point de vue d'un autre dont le rôle par exemple est différent. Ces deux dimensions seront analysées.

En ce qui concerne l'"anticipation" il s'agit de la conception que l'individu peut avoir d'une situation dans son ensemble à partir des relations spatio-temporelles initiales, c'est ce qui fait, selon Requin et al (1984) que le comportement d'un organisme est déterminé par ce qui peut être autant que par ce qui a été. Il s'agit donc en quelque sorte d'une représentation du futur inéluctable qui repose sur les propriétés prédictibles de l'environnement changeant et sur les conséquences des actes de l'organisme sur cet environnement. Ceci est la résultante de la construction par l'individu des structures de relations entre les événements de l'environnement et les interactions qu'il a avec celui-ci.

La traduction sous forme d'indicateurs socio-moteurs de ces deux processus cognitifs s'inspire des propositions de Kamii et Devriès qui soulignent la contribution des jeux de groupe à la décentration en créant des situations d'opposition et de complémentarité mais aussi par les conditions spatio-temporelles et physiques qu'elles imposent à l'action. Dans nos travaux antérieurs (Garnier 1983-1985) et dans la littérature spécialisée il est courant de considérer comme marque de centration sur l'objet le fait de garder en main la balle alors que le jeu exige au contraire la transmission de celle-ci, et le fait de suivre sa trajectoire alors que le jeu nécessite au contraire des déplacements harmonisés en fonction d'une part de la balle d'autre part en relation avec les facteurs environnementaux intervenant; dans les deux cas, les exigences du jeu vont dans le sens de la capacité de prendre plusieurs facteurs en compte. Les deux indicateurs sociomoteurs retenus sont donc: "la non conservation de la balle" qui lorsqu'elle augmente en fréquence est une marque de décentration et "les déplacements suivent la trajectoire de la balle", qui lorsqu'ils diminuent en fréquence sont aussi la marque de la décentration.

En second lieu, la décentration par rapport aux objets sociaux permet d'observer comment le joueur tient plus ou moins compte des différents joueurs autour de lui. S'il ne participe pas à l'action, il entre dans la catégorie "non participation" qui doit diminuer avec la décentration. Il en

est de même du second indicateur "déplacement vers le porteur" par lequel le joueur ne tient compte que d'un seul facteur: être près du porteur. Par contre, la catégorie "action en fonction du porteur ou du joueur adverse" comporte les différentes actions du joueur qui tiennent compte des positions et mouvements réciproques des joueurs; l'augmentation de leur fréquence va donc dans le sens de la décentration.

Enfin dans la dernière dimension d'anticipation deux indicateurs sont retenus. Les "actions discrètes" où les actions successives sont presque totalement indépendantes les unes des autres, et à l'inverse les "actions stratégiques" qui rassemblent les actions faites en vue d'un résultat futur que le joueur prépare dans une programmation souple et intentionnelle de ses actions. Pour aller dans le sens de l'anticipation, la fréquence des premiers doit diminuer et celles des seconds augmenter (les définitions de ces indicateurs apparaissent en annexe).

En dernier lieu, l'unité d'observation est déterminée et délimite temporellement un intervalle compris entre la réception de la balle par un joueur et la réception de la balle par un autre joueur.

L'expérimentation

Une investigation exploratoire a été réalisée dans deux écoles de la région montréalaise dans deux classes de 5^{ème} année du primaire qui comportaient chacune vingt élèves. Les enfants de ces deux classes correspondent à une population socioéconomique moyenne, ayant reçu les cours d'éducation physique traditionnels, c'est-à-dire utilisent d'une façon générale différents types d'activités dont des jeux variés individuels ou collectifs. L'analyse portera sur 15 joueurs pour le groupe expérimental et 13 pour le groupe contrôle en raison d'absence d'élèves à l'une des séances enregistrées ou pour des raisons de difficultés techniques de décodage. Chacun des deux groupes est enregistré lors de deux séances d'environ une heure chaque. Ces deux séances sont espacées de quatre mois pour le groupe contrôle composé de six filles et de sept garçons, et de deux mois pour le groupe expérimental qui comprend sept filles et huit garçons. Les élèves de chaque école sont répartis en quatre équipes mixtes de cinq joueurs à chaque séance et se rencontrent dans un jeu sociomoteur avec ballon. Cependant, entre les deux séances enregistrées, le groupe expérimental fait l'objet d'une préparation au cours de six séances dans lesquelles la démarche pédagogique socioconstructiviste est appliquée et

utilise des situations de jeu adapté de jeux sociomoteurs avec ballon comme base d'intervention.

Les quatre séances enregistrées font ensuite l'objet d'une analyse systématique au cours de laquelle les manifestations de décentration et d'anticipation sont observées à travers des indicateurs sociomoteurs afin d'en évaluer le développement et de vérifier si l'approche pédagogique peut en accélérer le cours. Les mêmes indicateurs permettent d'étudier les manifestations individuelles de ce développement. Chaque joueur est observé pendant cinq minutes à chaque séance, compte tenu de la présence des enfants sur le terrain lors des deux séances enregistrées.

Le jeu utilisé "Sagana" est un jeu collectif avec ballon. Deux équipes sont opposées sur un terrain de basketball, dont les extrémités sont délimitées par une ligne de cônes. Chaque équipe a son but figuré par un tapis au sol de l'autre côté de la ligne qui délimite la zone interdite. Pour une équipe, il s'agit de faire au moins quatre passes pour lancer au but adverse et marquer un point sans qu'aucun joueur ne soit autorisé à marcher avec la balle.

RESULTATS

Les fréquences de chaque indicateur sociomoteur observé (la fidélité inter-observateur est de 80% en moyenne) sont transformées en pourcentages de présence calculés pour chaque enfant des deux groupes et pour chacune des deux séances. L'examen du Tableau I permet de constater que lors de la première séance les deux groupes manifestent des tendances assez proches quant à leurs comportements vers la décentration et l'anticipation, tendances qui sont faibles et plus ou moins marquées suivant les indicateurs considérés.

En comparant pour chaque enfant, la première et la dernière séance, les différences de pourcentage obtenues sont classées selon que les pourcentages ont augmenté, diminué ou qu'ils sont restés inchangés (les classes étant délimitées à partir de l'erreur type de pourcentage moyen calculé pour chaque indicateur sur les deux groupes rassemblés). Puis toutes les analyses sont réalisées en identifiant et en comptant le nombre d'enfants dans un groupe appartenant à une des trois classes ainsi formées.

Dans la dimension I "décentration par rapport à l'objet" 60% des joueurs du groupe expérimental réduisent leur pourcentage de "suivi de la trajectoire" (1er indicateur) de la première à la dernière séance, tandis que le groupe contrôle reste stable (54% sans changement - tableau II). Concernant la "non conservation de la balle" (21ème indicateur), les deux groupes suivent une évolution plus réduite puisque seuls 47% des joueurs du premier groupe et 54% du groupe contrôle augmentent leur pourcentage (tableau II).

Dans la dimension II "décentration par rapport aux objets sociaux" 93% des joueurs du groupe expérimental diminuent le pourcentage de "déplacement vers le porteur" et (74%) augmentent celui de leurs "déplacements en fonction du porteur ou du non porteur". L'ensemble des joueurs manifeste donc une évolution vers la décentration. Pour ces deux indicateurs, la plupart des joueurs du groupe contrôle ne montrent pas d'évolution avec des pourcentage inchangés de 46% (indicateur 1) et 77% (indicateur 2). Les manifestations du troisième indicateur, soit "non participation" sont peu informatives puisque 47% diminuent la "non participation" dans le groupe expérimental et que 40% ne changent pas, tandis que dans le groupe contrôle 38% augmentent, 31% diminuent et 31% ne changent pas leur indicateur (tableau III et IV).

Dans la dernière dimension ou "anticipation" les résultats sont très proches de la dimension précédente. 60% des joueurs du groupe expérimental augmentent leurs "actions stratégiques" et 93% diminuent leurs "actions discrètes" ce qui témoigne de l'amélioration de l'anticipation dans ce groupe. Il n'en est pas de même pour le groupe contrôle dont la plupart des joueurs voient leurs pourcentages inchangés (70 et 54% respectivement) pour chacun des indicateurs de cette dimension (tableau IV). Dans le but d'illustrer la position des deux groupes par rapport à un profil de décentration anticipation, la figure 1 montre que le groupe expérimental épouse les contours du profil théorique, tandis que le groupe contrôle tend à s'en écarter (les profils sont bâtis retenant la classe majoritaire pour chaque indicateur et chaque groupe).

A ce premier niveau d'analyse des différences entre les joueurs et entre les groupes apparaissent, tout comme une certaine évolution dans les conduites des joueurs. Les indicateurs choisis étaient donc des instruments sensibles, et chacun nuance les résultats sans en altérer le sens. Cependant, plutôt que de considérer la décentration et l'anticipation dans la spécificité de chaque indicateur, la combinaison des indicateurs de chaque dimension permettrait de décrire ces processus en tenant compte d'un plus grand nombre de facteurs, car c'est dans la plus grande complexité des actions de jeu que le joueur peut mieux manifester l'amélioration des processus cognitifs sous-jacents à ses actions, et non à travers des aspects isolés de la conduite qui peuvent apporter des informations quelquefois trompeuses.

A un second niveau d'analyse, la combinaison des indicateurs sociomoteurs permet de préciser comment chaque groupe fonctionne dans chaque dimension. Il s'agit de combiner les résultats obtenus selon les trois classes: augmentation, diminution, sans changement des pourcentages dans les deux indicateurs, dans chaque dimension pour chaque joueur: par exemple, le joueur peut simultanément augmenter le pourcentage de "non conservation" et réduire celui de "suit la trajectoire". L'indicateur "non participation" n'est pas inclus à cause de son caractère très général qui fait intervenir les aspects plus émotionnels de la conduite, c'est-à-dire la plus ou moins bonne volonté à participer, comme on pu le montrer l'observation directe et informelle. Les différentes combinaisons possibles sont ensuite regroupées en quatre classes suivant leur degré d'évolution dans le sens de la décentration ou de l'anticipation.

Dans la 1ère classe de ce système classificatoire se regroupent les combinaisons où les données des deux indicateurs manifestent une convergence dans le sens de la décentration ou de l'anticipation ou lorsque l'un d'eux est inchangé. La seconde classe est celle de la neutralité où il n'y a pas de modification dans les données, pour les deux indicateurs. Le statut mixte est celui de la troisième classe dans laquelle les indicateurs apportent des résultats contradictoires, et enfin la dernière classe comporte des résultats soit totalement, soit partiellement opposés à la décentration ou à l'anticipation. (tableau VI, VII, VIII).

S'il s'agit de "décentration par rapport à l'objet" le groupe contrôle avec un peu plus de la moitié de ses joueurs et le groupe expérimental avec la moitié présentent des combinaisons dans le sens de la décentration (N.S. au test de Fischer Tableau IX et Xa). Par contre, les deux groupes sont significativement différents pour les deux autres dimensions "décentration par rapport aux objets sociaux et anticipation" (test de Fischer $p > .01$ et $p > .05$ respectivement); la majorité des joueurs du groupe expérimental allant dans le sens de la décentration et de l'anticipation, (classe I) alors que les joueurs du groupe contrôle pour la moitié se localisent dans la classe II de la neutralité, soit sans changement (Tableaux IX, X et Xc).

Ce niveau d'analyse permet de mettre en évidence combien les deux groupes sont proches l'un de l'autre en ce qui concerne la première dimension où seulement la moitié des joueurs améliorent leur décentration par rapport à l'objet, les autres joueurs se répartissant dans les autres combinaisons et en particulier dans le sens inverse de la décentration. Différents facteurs peuvent expliquer ces résultats, comme les niveaux initiaux, la maturation etc... Retenons en particulier que la balle peut demeurer un attrait puissant pour certains et que la découverte de diverses modalités de son utilisation peut entraîner le joueur à focaliser son attention sur les seuls aspects médiateurs de l'objet. Ainsi, une apparence de régression momentanée serait plutôt le fait d'une tentative de structuration plus large de la conduite du joueur en rapport avec l'objet et son utilisation. Il est donc possible que les résultats des deux groupes soient assez proches sans pour autant qu'ils signifient la même chose; et seule une analyse plus fine des indicateurs choisis pourrait apporter une réponse à cette question.

Dans le cas des deux autres dimensions, "décentration par rapport aux objets sociaux et anticipation" la différence entre les deux groupes peut être attribuée à la façon dont la pédagogie socioconstructiviste utilise le

jeu. Cette dernière semble apporter aux enfants des moyens d'accélérer leur accession à la décentration et à l'anticipation d'une façon suffisamment significative et particulièrement en ce qui concerne les objets sociaux. Les résultats segmentaires qui sont ainsi obtenus pour chaque dimension permettront de montrer une intervention favorable de l'approche pédagogique mais sans expliquer comment se fait cette évolution. Ce n'est qu'en étudiant la façon dont se comporte chaque enfant en rapport avec les trois dimensions qu'une typologie globale à la décentration et à l'anticipation en situation sociométrique, pourrait être construite.

C'est donc dans cette perspective qu'un troisième niveau d'analyse a été entrepris. Deux questions sont alors posées. Peut-on distinguer les deux groupes selon un profil où les enfants seraient parvenus à modifier systématiquement leur conduite dans le sens de la décentration par rapport à l'objet, aux objets sociaux et dans le sens de l'anticipation? Peut-on détecter dans les données collectées une hiérarchie qui s'établirait dans l'évolution à travers les trois dimensions compte tenu du degré de complexité des coordinations sous-jacentes qui y sont requises?

En ce qui concerne la première question, les deux groupes sont très distincts (significatif $p > .05$ au test de Fischer) puisque seul le groupe expérimental a la moitié de ses joueurs qui présente un profil dans lequel les changements vont dans le sens de la décentration et de l'anticipation. Ce résultat était attendu, car il est nettement en faveur de l'approche pédagogique utilisée (tableau Xib). Cependant, c'est en cherchant à répondre à la seconde question que nous pourrions mieux expliquer ce qu'il advient pour le groupe contrôle et les autres joueurs du groupe expérimental. L'examen du tableau XI montre que trois joueurs du groupe contrôle présentent des modifications qui ne vont pas dans le sens de la décentration et de l'anticipation pour les trois dimensions, que cinq joueurs montrent une modification dans la seule dimension "décentration par rapport à l'objet" et que trois autres n'ont pas d'augmentation dans la seule décentration par rapport aux objets sociaux. Ces résultats indiquent qu'il y a toujours pour 19 joueurs sur 26 (les deux groupes) augmentation de la décentration par rapport à l'objet chaque fois qu'il y a une augmentation dans l'une des deux autres dimensions.

Sans pouvoir confirmer l'existence d'un modèle hiérarchique de développement, il semble bien qu'un certain agencement développemental est sous-jacent à l'actualisation des processus cognitifs. Dans bien des

cas, les enfants évolueraient vers une décentration par rapport aux objets avant d'être en mesure de faire une évolution dans les deux autres dimensions. Cette hypothèse serait à vérifier d'autant plus que quelques joueurs semblent se comporter tout à fait différemment, et particulièrement ceux du groupe expérimental qui n'ont pas systématiquement été dans le sens de la décentration et de l'anticipation. Cependant, les résultats obtenus peuvent être attribués à l'effet de l'approche pédagogique qui en favorisant les interactions sociales aurait amené les enfants à se focaliser sur les objets sociaux. En conséquence, l'accélération du développement dans cette dimension aurait pour effet de créer une désorganisation des rapports avec l'objet. La complexité plus grande des interactions aurait donc des incidences sur la manière d'utiliser l'objet médiateur. Pour parvenir à cet objectif, la balle serait alors à nouveau centrale, mais non plus en tant qu'objet mais en tant que moyen d'intervention. L'augmentation de l'anticipation serait confirmatoire d'une telle possibilité, du fait qu'elle inciterait le joueur à exercer de nouveaux pouvoirs sur les objets; en tentant de vérifier s'il peut anticiper les mouvements de la balle et les actions des autres joueurs il aurait alors à se focaliser davantage sur la balle ou sur le joueur qui la possède.

Il ressort de cette discussion que la décentration et l'anticipation sont des processus qui subissent des organisations et des désorganisations successives dont l'évolution est tributaire des formes d'interaction avec l'environnement (Piaget, Doise). Ainsi, il est probable qu'il faille faire des distinctions plus fines quant aux indicateurs choisis pour analyser les trois dimensions considérées compte tenu de leur interdépendance, afin de mieux décrire l'évolution générale de l'enfant.

L'examen des profils individuels soutient les éléments de réflexion qui ont été identifiés dans la discussion précédente et permet d'illustrer les différences qui existent entre les deux groupes (figure II et III). Il existe une plus grande homogénéité dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle. L'harmonisation des profils du premier groupe peut être attribuée à l'approche pédagogique socioconstructiviste comme le montre l'ensemble des résultats. Ce constat est conforme aux propositions de Doise et Palmonari dans la mesure où les modalités de l'action collective ainsi orientée permettent à chacun de construire des coordinations motrices et cognitives nouvelles et plus complexes, ce qui ne paraît pas pouvoir se développer d'une manière structurée dans le cas du groupe contrôle qui est davantage laissé à lui-même de sorte que l'évolution individuelle s'y trouve temporellement plus étalée, plus aléatoire et

anarchique. Les formes jouées qui ne sont pas organisées confinent les enfants dans quelques situations qui ont tendance à être toujours les mêmes et dans lesquelles leur activité mentale n'est pas suffisamment sollicitée.

En conclusion quelques remarques peuvent orienter une étude plus étendue. Premièrement, le jeu peut être utilisé comme moyen d'intervention pédagogique à condition d'être organisé et structuré en fonction du cheminement des enfants. Deuxièmement, l'approche pédagogique socioconstructiviste utilisant le jeu a permis d'accélérer le processus développemental en termes de décentration et d'anticipation dans le cadre d'une situation sociomotrice. Il semble nécessaire de vérifier si ces résultats sont aussi obtenus dans des disciplines scolaires différentes et si la décentration et l'anticipation qui sont apparues dans la situation sociomotrice à la suite de l'intervention pédagogique peuvent aussi se manifester dans d'autres situations scolaires. Enfin, le cadre restreint de cette étude a mis en lumière l'intérêt que présentent les indicateurs choisis reposant sur une validité de contenu; il serait possible d'approfondir ces premières données pour formuler un système d'analyse plus fin susceptible de faire émerger la trame complexe du développement de ces processus cognitifs en répondant aux questions soulevées au cours de cette investigation.

TABLEAU I - Caractéristiques des deux groupes

Pourcentages moyens obtenus par chaque groupe pour chaque
indicateur sociomoteurs lors de la première séance

	Groupe Expérimental		Groupe contrôle	
	Moyenne	Ecartus	Moyenne	Ecartus
I - décentration par rapport à l'objet				
non conservation de la balle	07	(02-14)	12	(00-23)
suit la trajectoire de la balle	31	(00-47)	24	(03-43)
II - décentration par rapport aux objets sociaux				
déplacement vers le porteur	53	(30-81)	52	(33-70)
agit en fonction du porteur ou joueur adverse	17	(02-31)	04	(00-17)
non participation	11	(00-29)	15	(02-30)
III - Anticipation				
actions stratégiques	08	(00-16)	08	(00-14)
actions directes	04	(30-08)	57	(37-73)

TABLEAU I

Dimension 1 - Décentration par rapport à l'objet

Nombre d'enfants dont les pourcentages d'actions vis-à-vis de la balle augmentent, diminuent ou ne changent pas de la première à la dernière séance

1 Sait la trajectoire de la balle		2 Non conservation de la balle	
Groupe expérimental	Groupe contrôle	Groupe expérimental	Groupe contrôle
+	3 (20%)	7 (47%)	7 (54%)
0	3 (20%)	6 (40%)	2 (15%)
-	9 (60%)	2 (13%)	4 (31%)
(décentration vers -)		(décentration vers +)	

Le pourcentage des actions entre séances 1 et 2: + = augmente

0 = ne change pas

- = diminue

TABLEAU III

Dimension 3 - Décantation par rapport aux objets sociaux

Nombre d'enfants ayant réalisé le même nombre d'actions ou les ayant augmentées ou diminuées de la première à la dernière séance

	1 Déplacement vers le porteur		2 Déplacement en fonction du porteur ou du non - porteur	
	Groupe expérimental	Groupe contrôle	Groupe expérimental	Groupe contrôle
+	1 (07%)	3 (23%)	11 (74%)	0
0	0	6 (46%)	2 (13%)	10 (77%)
-	14 (93%)	4 (31%)	2 (13%)	3 (23%)
	(décantation vers -)		(décantation vers +)	

Le pourcentage des actions entre séances 1 et 2: + = augmente

0 = ne change pas

- = diminue

TABLEAU IV

Dimension II - Décantation par rapport aux objets sociaux

Nombre d'enfants dont les pourcentages de non participation augmentent,
diminuent ou restent stables de la première à la dernière séance

	Groupe expérimental	Groupe contrôle
+	2 (13%)	5 (38%)
0	6 (40%)	4 (31%)
-	7 (47%)	4 (31%)
(décentration vers -)		

Le pourcentage des actions entre séances 1 et 2: + = augmente

0 = ne change pas

- = diminue

TABLEAU V

Dimension III - Anticipation

Nombre d'enfants ayant réalisé le même nombre d'actions, ou les ayant augmentées ou diminuées de la première à la dernière séance

1 Actions stratégiques		2 Actions discrètes	
Groupe expérimental	Groupe contrôle	Groupe expérimental	Groupe contrôle
+	9 (60%)	2 (15%)	0
0	4 (27%)	9 (70%)	7 (54%)
-	2 (13%)	2 (15%)	14 (93%)
(décentration vers +)		(décentration vers -)	

Le pourcentage des actions entre séances 1 et 2: + = augmenté

0 = ne change pas

- = diminué

Tableau VI

Profils suivant la dimension Objet

Combinaisons: YAR: non conservation de la balle		YAR: déplacement suivant la trajectoire de la balle	Numéros des joueurs suivant les combinaisons	
			Groupe Expérimental	Groupe contrôle
I	+	-	1-2-3-8-10	19-23-27
	0	-	7-15	21
	+	0	5	17-24-25-28
II	0	0	4-11	26
III	+	+	13	
	-	-	9-14	22
IV	0	+	6-12	
	-	0		16-20
	-	+		18

+ = pourcentage augmentant de la séance 1 à la séance 2

0 = sans changement

- = pourcentage diminuant de la séance 1 à la séance 2

I = ces combinaisons vont dans le sens de la décentration

II = sans modification

III = des modifications mineures apparaissent

IV = ces combinaisons vont nettement dans le sens de la centration plus marquée.

Tableau VII

Profil suivant la dimension Objets sociaux

Combinaisons: YAR: action en fonction du porteur et de l'adversaire		YAR: déplacement vers le porteur	Numéros des joueurs suivant les combinaisons	
			Groupe Expérimental	Groupe contrôle
I	+	-	1-2-3-4-7-9	
	0	-	10-11-13-14-15	20-22
			5-12	
II	0	0		17-18-19- 25-27-28
III	-	-	8	16-23
IV	0	+		21-26
	-	+	6	24

+ = pourcentage augmentant de la séance 1 à la séance 2

0 = sans changement

- = pourcentage diminuant de la séance 1 à la séance 2

I = Ces combinaisons vont dans le sens de la décentration

II = sans modification

III = des modifications mixtes apparaissent

IV = ces combinaisons vont nettement dans le sens de la centration plus marquée.

Tableau VIII

Profilé suivant la dimension Anticipation

Combinaison: VAR: actions stratégiques		VAR: actions discrètes	Numéros des joueurs suivant les combinaisons	
			Groupe Expérimental	Groupe contrôle
I	+	-	1-3-5-7-8	22
	0	-	9-10-14	
	+	0	2-11-12-15	17-23
			0	19
II	0	0		18-20-24 25-27-28
III	-	-	4-13	16
IV	0	+		26
	-	+		21

+ = pourcentage augmentant de la séance 1 à la séance 2

0 = sans changement

- = pourcentage diminuant de la séance 1 à la séance 2

I = ces combinaisons vont dans le sens de la décentration de l'anticipation

II = sans modification

III = des modifications mineures apparaissent

IV = ces combinaisons vont nettement dans le sens de la centration plus marquée d'une non anticipation.

Tableau IX

Nombre de joueurs de chaque groupe dans chaque dimension suivant le système classificatoire de décentration anticipatoire

	I combinaisons dans le sens de la décentration ou anticipation	II combinaisons sans modification	III combinaisons dont les modifications sont mixtes	IV combinaisons dans le sens inverse de la décen- tration ou anticipation
GE Dimension décentration par rapport à l'objet	8	2	3	2
GC	8	1	1	3
GE Dimension décentration par rapport aux objets sociaux	13	0	1	1
GC	2	6	2	3
GE Dimension	13	0	2	0
Anticipation GC	4	6	1	2

GE = Groupe expérimental

GC = Groupe contrôle

Tableau Xa)

Décentration par rapport à l'objet
Répartition dans les combinaisons décentration anticipation ou autres
combinaisons suivant les groupes expérimental et contrôle

	I Combinaisons dans le sens de la décentration	II + III + IV autres combinaisons	Total
Groupe expérimental	8	7	15
Groupe contrôle	8	5	13
	16	12	28
Test de Fisher = N.S.)			

Tableau Xb)

Décentration par rapport aux objets sociaux

	I Combinaisons dans le sens de la décentration	II + III + IV autres combinaisons	Total
Groupe expérimental	13	2	15
Groupe contrôle	2	11	13
	15	13	28
(test de Fischer $P > .00$)			

Tableau Xc)

Anticipation

	I Combinaisons dans le sens de l'anticipation	II + III + IV autres combinaisons	Total
Groupe Expérimental	13	2	15
Groupe contrôle	4	9	13
	17	11	28
(Test de Fischer $P > .05$)			

Tableau Xla)

Différence entre le groupe contrôle et expérimental concernant l'évolution de la
décentration et de l'anticipation

Combinaisons qui vont dans le sens de la décentration ou anticipation = a
Autres = b (sans modification, modifications mixtes et inversées)

Dimension I objets	Dimension II objets sociaux	Dimension III anticipation	Groupe expérimental	Groupe contrôle
A	a	a	7	0
	a	b x		
	a	a x	1	3
	a	b		5
B	b	a	4	1
	b	b	2	1
	b	b x		3
	b	a	1	

Tableau Xib)

	A Sens de la décentration - anticipation	B (autres)	Total
Groupe expérimental	7	8	15
Groupe contrôle	0	13	13
	7	21	28
(Test de Fischer $P > .05$)			

FIGURE 1

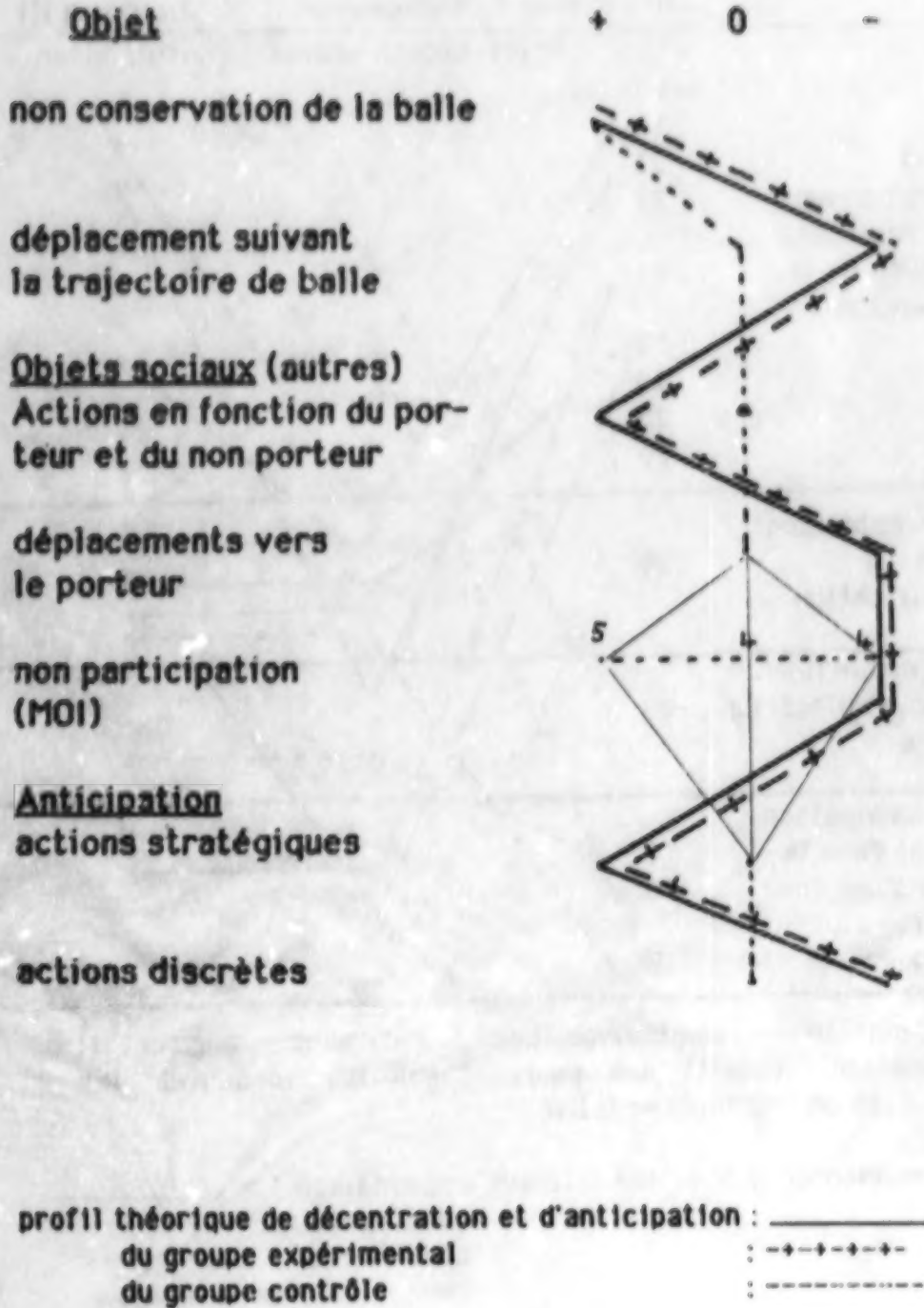
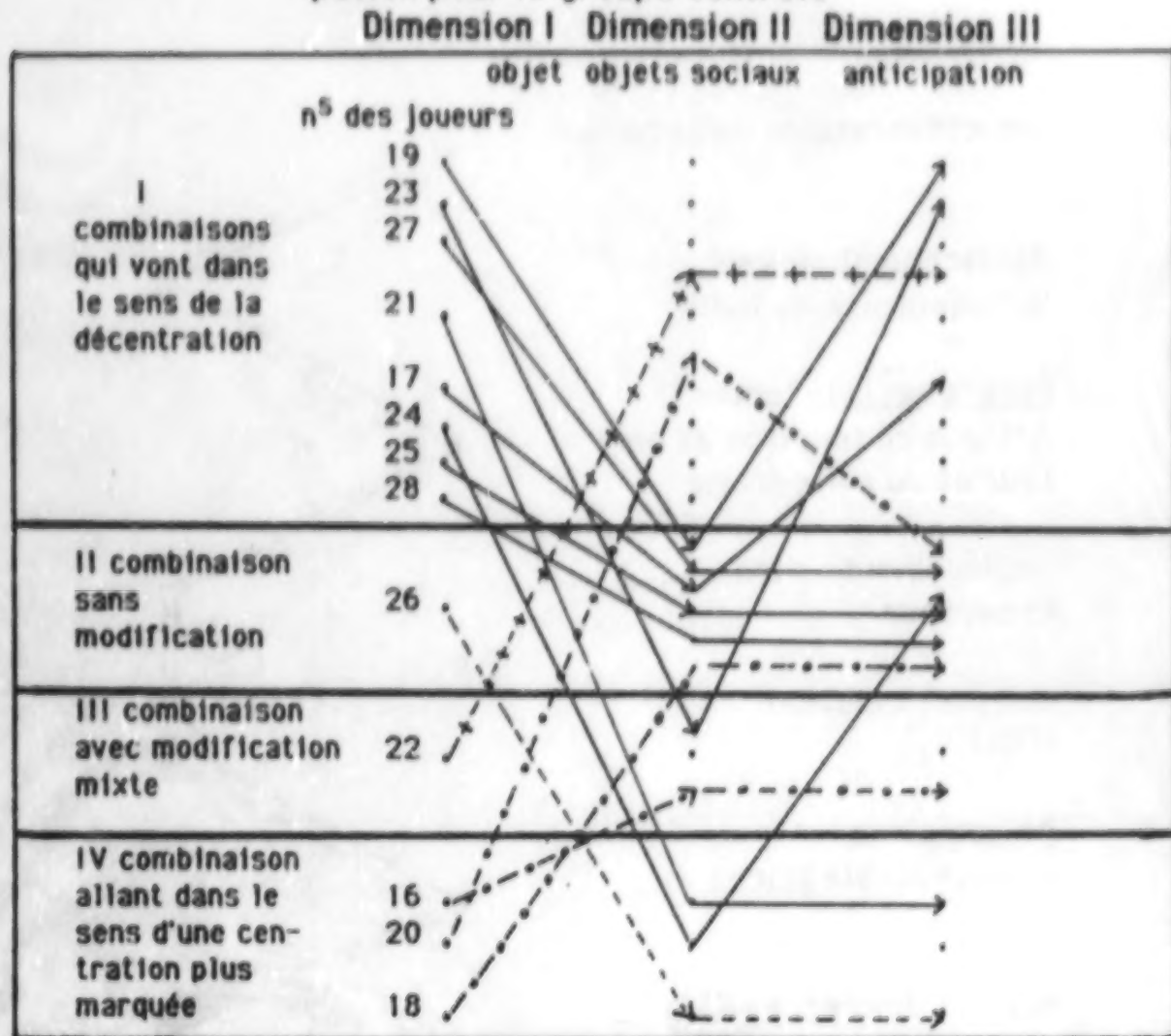
Profils sociomoteurs

FIGURE II

Profils suivant les 3 dimensions et les 4 catégories de combinaisons associées à la décentration et à l'anticipation pour le groupe contrôle

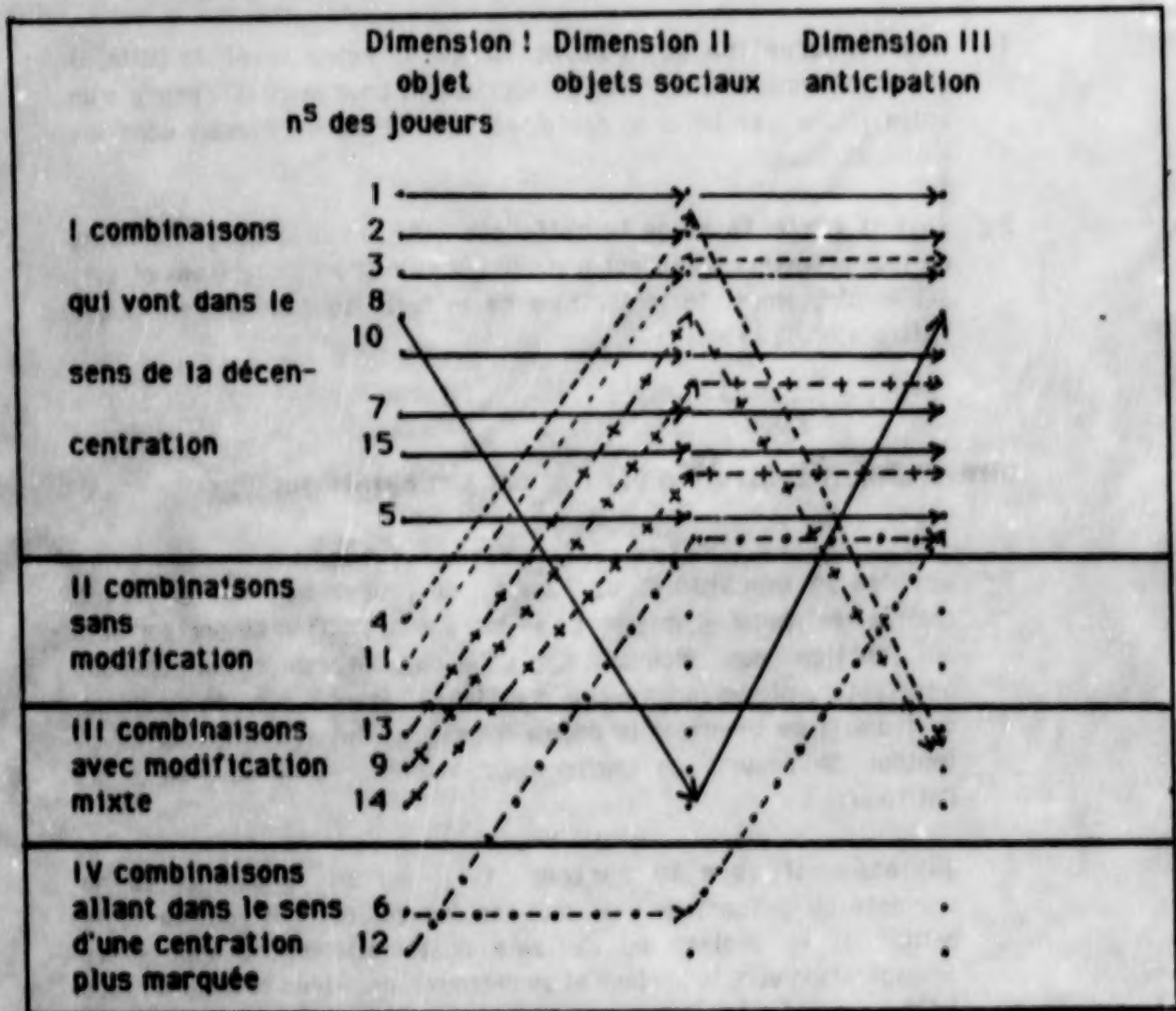


combinaison = combinaison des 3 catégories: augmentation, diminution, identité des pourcentages d'actions pour les 2 variables de chaque dimension.

en fonction de la position initiale: combinaison 1 = _____
 combinaison 2 = - - - - -
 combinaison 3 = - + - + - + -
 combinaison 4 = •••••

FIGURE III

Profils suivant les 3 dimensions et les 4 catégories de combinaisons associées à la décentration et à l'anticipation pour le groupe expérimental



combinaison = combinaison des 3 catégories augmentation, diminution, identité des pourcentages d'actions pour les 2 variables de chaque dimension

en fonction de la position initiale: combinaison 1 = —————

combinaison 2 = - - - - -

combinaison 3 = - + - + - + - + -

combinaison 4 = ...

ANNEXE**DIMENSION: décentration par rapport à l'objet**

- 1- **non conservation de la balle** lorsque le joueur reçoit la balle, il organise immédiatement son comportement pour faire une passe à un autre joueur. La balle ne reste pas plus de trois secondes dans les mains du joueur.
- 2- **suit la trajectoire de la balle** dès le départ de la balle des mains du joueur porteur, le joueur non porteur se met en mouvement et suit systématiquement la trajectoire de la balle sans autre raison que l'attraction de la balle.

DIMENSION: décentration par rapport aux objets sociaux

- 3- **actions en fonction du porteur ou du joueur adverse** le joueur réalise ses déplacements soit en fonction de l'action du porteur soit en fonction des mouvements de son adversaire en prenant manifestement son information dans les différentes parties du champ de jeu afin de favoriser le champ libre entre lui et le porteur ou en tentant de couvrir ce champ pour empêcher son adversaire de l'utiliser.
- 4- **déplacement vers le porteur** le joueur ne se déplace ou ne s'oriente qu'en fonction d'un seul facteur qui est l'attraction de la balle. Il se déplace ou s'oriente systématiquement sans autre considération vers le porteur et se retrouve ainsi très souvent en face à face avec lui.
- 5- **non participation** le joueur est momentanément absent du mouvement général du jeu, perd les liens moteurs que créent les actions motrices, ce qui se reflète dans une position soit de spectateur soit d'écart physique par rapport à la situation de jeu. Le joueur n'est plus concerné par le déroulement de l'action collective.

DIMENSION: Anticipation

- 6- **actions stratégiques** le joueur organise ses déplacements en fonction des prévisions d'événements futurs dans le jeu par une coordination de ses actions à celles des autres selon des combinaisons qui ont un but précis dans la réalisation de l'activité, par exemple interception sur le départ ou l'arrivée de la balle, et des déplacements anticipant l'arrivée d'une passe.
- 7- **actions discrètes** le joueur agit dans une trame où des mouvements indépendants les uns des autres se suivent selon la forme: action - arrêt - action - arrêt etc...

REFERENCES

- CAILLOIS, R. Les jeux et les hommes. Gallimard, 1958, 306 P.
- DOISE, W. PALMONARI, A. Social interaction in individual development. Cambridge University Press. 1984, 287 p.
- GARNIER, C. Pédagogie développementale et sociomotricité. 1) Approche pédagogique 2) analyse psychogénétique. Enregistrement vidéoscopique, UQAM Montréal 1985.
- GARNIER, C. Une didactique axée sur la communication comme facilitateur de l'intégration des malentendants au primaire. Tome I, Approche théorique UQAM, Montréal 1983.
- INHOLDER, B. SINCLAIR, H. BOVET, M. Apprentissage et structures de la connaissance. PUF, Paris, 1974, 356 P.
- KAMII, C. DEVRIES, R. Group games in early education Implications of Piaget's Theory. The National Association for the education of young children. Washington D.C. 1980, 256 p.
- KRASNOR, L.R., PEPLER, D.J. The study of children's play: some suggested future directions. In K.H. Rubin. (ed.) New directions for child development: children's play (p. 85-95). San Francisco Jossey-Bass 1980.
- REQUIN, J. SEMJEN, A. BONNET, M. Bernstein's purposeful brain in Human motor actions, Bernstein reassessed. H.T.A. Whiting, North-Holland 1984.
- RUBIN, K.H. Fein, G.G. VANDENBERG, B. Play. In E.M. Hetherington (ed.) P.H. Masson (Series ed.) Handbook of child psychology vol. 4. Socialization, personality, and social development (P. 693-774). New York Wiley 1983.
- SMITH, P.K., VOLLSTEDT, R. On defining play: An empirical study of the relationship between play and various play criteria Child development, 1985. 56, 1042-1050.

**LE PROJET A POUR BUT D'ETUDIER LA RELATION QUI EXISTE
ENTRE LE NIVEAU D'HABILETE DU JOUEUR DE BADMINTON ET LES
REGLES DU JEU QUI SONT IGNOREES DURANT LA PARTIE**

**Jean Leroux
Collège Edouard-Montpetit**

Cette présentation est issue d'un projet de mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation à l'UQAM. Le projet étudiera par une recherche descriptive la relation qui existerait entre le niveau d'habileté du joueur de badminton en simple et les règles du jeu qui sont ignorées durant la partie.

Ce colloque intitulé: "Jeu et apprentissage" organisé par le CIRADE, constitue une occasion privilégiée pour discuter de la pertinence de l'application stricte des règles du jeu d'un sport pratiqué dans le cadre de cours d'éducation physique. En effet, la problématique soulevée dans le texte de présentation du colloque nous semble intéressante du point de vue de l'enseignant spécialisé en éducation physique, puisqu'en questionnant la pertinence du jeu comme outil d'apprentissage on questionne indirectement la nature du jeu et des règles qui le constituent.

Les sports occupent une place importante parmi les jeux mis en place par l'enseignant spécialisé en éducation physique, particulièrement par ceux des niveaux secondaire et collégial. Or, ces sports ou jeux sportifs institutionnalisés, comme les nomment Pierre Parlebas (1981) se définissent principalement par un ensemble de règles du jeu édictées par des organismes qui n'ont pas ou très peu de liens avec le milieu scolaire.

Certaines observations notées durant les cours d'éducation physique que nous avons dispensés, portent à croire à la nécessité d'adapter ces règles édictées.

Soulignons certaines de ces observations:

- 1- l'importance des sports dans les programmes d'éducation physique (par exemple, au collège Edouard-Montpetit plus de la moitié des titres des cours offerts portent le nom d'un sport)

- 2- la diminution de l'intérêt de certains élèves pour le jeu lorsqu'on exige d'eux un strict respect des règles du jeu
- 3- l'interprétation des règles que les enseignants reconnaissent devoir généralement faire
- 4- la difficulté pour les enseignants de s'entendre sur une interprétation commune lors de situation de travail en équipe
- 5- l'absence de document pouvant aider de façon concrète l'enseignant à adapter les règles du jeu.

Ces observations ne sont pas uniques, plusieurs auteurs (Gouvernement du Québec, 1978, Spinks, 1982, Bonnet, 1983) ont déjà souligné, chacun à leur façon, la nécessité de l'adaptation des règles du jeu en fonction des personnes auxquelles on s'adresse. Toutefois, les écrits consultés jusqu'à ce jour fournissent très peu d'éléments pouvant guider l'enseignant dans son adaptation des règles du jeu aux élèves auxquels il s'adresse.

L'une des solutions souvent proposée et reprise par Bonnet (1983, p. 134) est l'utilisation des règles du jeu des sports dits "mini". Ces mini-sports comme le mini-basket, sont généralement une et une seule version adaptée des règles officielles d'un sport. Cette vision de l'adaptation des règles du jeu semble déficiente sous deux points de vue. D'abord une telle vision de l'adaptation semble difficilement compatible avec l'idée d'une évolution continue de l'élève. Et, de plus, les adaptations aux règles que ces mini-sports proposent portent généralement plus sur les règles qui concernent les dimensions des objets utilisés que sur la nature du jeu. Par exemple, au mini-basket on a modifié la hauteur du panier et la grosseur du ballon mais le nombre de porteur et d'adversaire est resté le même. Enfin, on pourrait illustrer, de façon caricaturale, ces mini sports en imaginant une fête où les enfants porteraient des vêtements de gala pour adultes qu'on aurait simplement adaptés à leurs dimensions sans tenir compte de l'usage qu'ils en font.

Si, comme le souligne la formulation de la problématique de ce colloque, le jeu correspond à une activité susceptible d'amener à des apprentissages en fournissant à l'apprenant une activité personnelle, il serait intéressant de rappeler les apprentissages pour lesquels la mise en place de ces jeux sportifs institutionnels semble appropriée.

A cet effet les derniers programmes d'études en éducation physique des niveaux primaire et secondaire du ministère de l'éducation du Québec (1981a et b) fournissent plusieurs renseignements pertinents dont la définition du contenu de l'éducation physique:

Il (le contenu de l'éducation physique) concerne spécifiquement l'étude des gestes (actions corporelles) inhérents aux activités sportives, ludiques et expressives lesquelles sont liées au contexte culturel québécois. Il porte autant sur les connaissances et les attitudes que sur l'aspect proprement moteur des action (M.E.Q., 1981a, p. 10).

Cette définition du contenu de l'éducation physique identifie l'action corporelle comme objet d'étude de l'éducation physique. Bien que celle-ci ne soit pas clairement définie dans ces documents, Volet (1983) a proposé la définition suivante d'action corporelle:

Un ensemble de mouvements coordonnés en fonction d'une intention pour répondre à un problème posé par la relation d'une personne avec son environnement (p. 4).

Cette notion d'action corporelle, particulière au contexte québécois, se rapproche sensiblement de celle de conduite motrice définie par Parlebas (1985) et utilisée par des auteurs européens.

Par conduite motrice nous entendons l'organisation significative du comportement moteur. Ce concept permet d'insérer les manifestations motrices observables d'une personne agissante dans la sphère des significations (p. 30).

Celui-ci ajoute que l'éducation physique se définit comme une pédagogie des conduites motrices (Parlebas, 1981, p. 51), contribuant ainsi, d'une part, à préciser l'objet d'étude de l'éducation physique et, d'autre part, le principal rôle de l'enseignant soit: mettre en place des situations pédagogiques (Legendre, 1983) favorisant la transformation (Chatillon, 1985, p. 311) des conduites motrices de l'élève.

Les sports qu'exercent les élèves dans le cadre de leur cours d'éducation physique seraient des moyens d'actions (M.E.Q., 1981) choisis et mis en place par l'enseignant afin de favoriser la transformation des conduites motrices de l'élève.

Bien que le mot sport appartienne au langage de tous les jours, il serait approprié à ce moment de préciser ce qu'il signifie dans le cadre de ce projet. A cet effet, le lexique de Parlebas (1981) fournit un ensemble de définitions utiles.

Sports:

Ensemble des situations motrices codifiées sous forme de compétitions et institutionnalisées (p. 237).

Jeu sportif:

Situation motrice d'affrontement codifiée, dénommée jeu ou sport par les instances sociales. Un jeu sportif est défini par son système de règles qui en détermine la logique interne (p. 112).

Jeu sportif institutionnel:

Jeu sportif régi par une instance officielle reconnue (fédération) et ainsi consacré par l'institution; un jeu sportif institutionnel, c'est un sport. (p. 116).

Situation motrice:

Les situations motrices se caractérisent par une tâche à accomplir, [...] (p. 35).

Tâche motrice:

Ensemble objectivement organisé de conditions matérielles et de contraintes définissent un objectif dont la réalisation nécessite la mise en jeu des conduites motrices d'un ou plusieurs participants. p. 276).

A la lumière de ces définitions il apparaît, d'une part, que les règles du jeu sont essentielles à la cohérence des différentes situations motrices inhérentes à la pratique d'un sport et, d'autre part, que les règles du jeu constituent l'essentiel des contraintes qui définissent l'objectif dont la

réalisation nécessitera l'élaboration de conduites motrices appropriées.

L'un des problèmes auquel est confronté l'enseignant est de proposer un jeu sportif dont la logique interne soit cohérente et dont les tâches motrices soient pertinentes à la transformation de certaines conduites motrices identifiées comme objectif d'apprentissage.

Les règles du jeu d'un sport retenu comme moyen d'action privilégié, sont édictées par une institution (association ou fédération) qui généralement les adaptent de façon périodique en fonction du jeu pratiqué par certains joueurs qualifiés de joueurs de haut niveau.

Dans un premier temps, on pourrait se demander si toutes les règles du jeu édictées par ces institutions sont appropriées pour tous les niveaux de joueurs. En effet, s'il existe des niveaux quant aux conduites motrices observées, cela entraîne, semble-t-il, qu'il y ait des types de tâches motrices qui sont résolues par certains niveaux de joueurs et d'autres pas. Or, ces tâches motrices sont inhérentes aux situations motrices qui, elles, dépendent des règles du jeu du sport pratiqué.

Dans un deuxième temps, ne serait-il pas raisonnable de croire qu'il puisse exister un lien entre le niveau d'habileté (conduites motrices) du joueur et les règles du jeu qui régissent sa pratique sportive?

En effet, les écrits de certains auteurs contribuent à soutenir l'intérêt de l'exploration des liens pouvant exister entre le niveau d'habileté du joueur et les règles du jeu qu'il met en application.

D'une part, Legendre (1983) souligne l'importance de l'adéquation des différentes composantes de la situation pédagogique (sujet, objet, milieu, agent) afin de favoriser l'apprentissage souhaité. Cette situation pédagogique doit, précise-t-il, constituer un obstacle pédagogique ajusté à l'élève, c'est-à-dire constituer un défi plutôt qu'une entrave (Legendre, 1985). Ainsi, les situations motrices proposées par l'enseignant devraient exiger de l'élève la résolution de tâches motrices adaptées à son niveau de développement.

D'autre part, bien qu'elles soient moins répandues que celles du domaine bio-mécanique, bio-énergétique ou bio-métrique, de plus en plus de recherches s'intéressent à l'étude des liens qui existent entre certaines dimensions cognitives et le niveau de performance d'une personne dans la

réalisation de conduites motrices (Paillard, 1976 in Chatillon, 1985). Chatillon (1985) affirme, à la lumière des travaux de Rey, Piaget et Inhelder, que bien qu'il faille distinguer les mécanismes sensori-moteurs des mécanismes représentatifs, tous deux permettent aux individus de former de nouvelles proxies [conduites motrices] (1985, p. 324). Parmi ces mécanismes représentatifs, il mentionne l'importance, pour la transformation des conduites motrices, de la représentation qu'a la personne du but poursuivi par ses conduites motrices. La représentation du but poursuivi est liée à la représentation que la personne a de la tâche inhérente à la situation motrice et cette dernière, rappelons-le, est structurée principalement par les règles du jeu.

Aussi nous croyons contribuer à une meilleure connaissance de ce phénomène, en menant une étude exploratoire au cours de laquelle on observerait de façon systématique la pratique libre et spontanée d'un sport. L'observation du jeu libre et spontané permettrait d'amoindrir l'effet des règles du jeu dont le respect est imposé par l'enseignant. Les observations recueillies seraient de deux ordres: le niveau d'habileté des joueurs et les règles du jeu qui sont ignorées, volontairement ou pas, par les joueurs. C'est-à-dire celles qui sont transgressées sans que les joueurs concernés n'arrêtent le jeu ou ne subissent les pénalités habituelles.

Ces observations pourraient apporter des éléments de réponse à des questions telles:

Dans la mesure où, d'une part, les situations motrices proposées dépendent principalement des règles du jeu et que, d'autre part, les conduites motrices observées dépendent de la représentation que se fait l'élève des tâches inhérentes à ces situations motrices, n'y aurait-il pas lieu de croire que l'élève ignorerait, volontairement ou non, certaines règles parce qu'elles concernent des tâches motrices dont il ne perçoit pas le sens ou parce que, les percevant comme une entrave plutôt qu'un défi, il les éviterait?

De façon plus précise, la recherche descriptive projetée apporterait des réponses aux questions suivantes:

Existe-t-il un lien entre le niveau d'habileté des joueurs et le nombre de règles du jeu qui sont ignorées?

Existe-t-il un lien entre le niveau d'habileté des joueurs et certains types de règles qui sont ignorées?

Existe-t-il un lien entre le niveau d'habileté des joueurs et leur connaissance des règles du jeu?

Existe-t-il un lien entre leur connaissance des règles du jeu et les règles du jeu qui sont ignorées?

BIBLIOGRAPHIE

- BONNET, Jean-Pierre, **Vers une pédagogie de l'acte moteur, réflexions critiques sur les pédagogies sportives**, Paris, Vigot, 1983, 163 p.
- CHATILLON, Jean-Francois, **Problèmes théoriques posés par l'analyse des conduites sensori-motrices complexes; les niveaux de régulation, la prise de conscience**, in Arnaud, Pierre et Gérard Broyer éd., **La psychopédagogie des activités physiques et sportives**, Toulouse, Edisem/Privat, 1985, pp. 313-334.
- GENET-VOLET, Yvette, **Une lecture des nouveaux programmes d'études en éducation physique scolaire**, in Le desport, no 29, décembre 1982, pp. 10-12.
- GOVERNEMENT DU QUEBEC, **Rapport du comité d'étude sur la formation des cadres sportifs québécois, extrait c, L'intervenant auprès des règles du jeu**, Québec, Haut commissariat à la jeunesse aux loisirs et aux sports, service des sports, janvier 1978, p. 3.7.
- LEGENDRE, Renald, **Une éducation... à éduquer**, Ottawa, France-Québec, 1979, 310 p.
- LEGENDRE, Renald, **L'éducation totale**, coll. le défi éducatif, Montréal/Paris, Ville-Marie/Fernand Nathan, 1983, 413 p.
- LEGENDRE, Renald, **Notes de cours**, Université du Québec à Montréal, cours EDU-7422, session hiver 1986 et cours EDU-7420, session hiver 1985.
- MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC, **Programme d'études-secondaire éducation physique**, Québec, Direction générale du développement des programmes, octobre 1981, 122 p.
- PAILLARD, J., **L'acte moteur comme facteur d'adaptation et de progrès évolutif**, in **Sports et progrès de l'homme**, colloque international, Fédération sportive et gymnique du travail, Paris, éd. François réunis, 1976, pp. 71-108.
- PARLEBAS, Pierre, **Contribution à un lexique communauté en science de l'action motrice**, Paris, Institut national des sports et d'éducation physique, 1981, 322 p.
- PARLEBAS, Pierre, **Problématique de l'éducation physique et sportive: spécificité des activités physiques et sportives et spécificité de leur objet**, in Arnaud, Pierre et Gérard Broyer, éd., **La psychopédagogie des activités physiques et sportives**, Toulouse, Edisem/Privat, 1985, pp. 23-43.

- SPINKS, W.-L., "Implications of modified games for children", in *Update your coaching knowledge*, Sydney, New-South Wales, dept. of leisure, sports and tourism, 1982, pp. 1-6.
- VIGARELLO, Georges, *La science et la spécificité de l'éducation physique et sportive autour de quelques illusions*, in Arnaud, Pierre et Gérard Broyer, éd., *La psychopédagogie des activités physiques et sportives*, Toulouse, Edisem/Privet, 1985, pp. 17-22.
- VOLET, Michel, "Les actions corporelles, essai de définition", notes de cours, Université du Québec à Montréal, KIN-2020, juin 1983, 4 p.

LE JEU DE SIMULATION

Richard Pallascio

professeur

Département de mathématiques et d'informatique

UQAM

Au cours de cet exposé, je tenterai, dans un premier temps, de donner quelques définitions des notions de simulation et de jeu, en tentant de prendre conscience du rôle privilégié de la simulation, du jeu et de leur synthèse, le jeu de simulation, dans le développement cognitif du jeune, dans notre propre comportement d'adulte, ainsi que dans la démarche scientifique.

Dans un second temps, je présenterai quelques exemples en fonction d'un continuum jeu/simulation.

Enfin, au-delà d'une récupération facile de la simulation et du jeu comme "trucs" de l'enseignant pour faire passer un contenu, j'essaierai d'amorcer une réflexion sur leur efficacité en tant qu'attitude de l'apprenant devant l'univers de la connaissance.

Vers une définition...

Je n'ai pas l'intention de construire toute une théorie sur la simulation et le jeu, mais d'établir une définition provisoire de ces deux termes qui me serviront de fil conducteur par la suite. Dressons une liste des propriétés qui caractérisent chacune des notions de simulation et de jeu.

Pour le jeu:

- le jeu possède des règles
- le jeu est simple
- le jeu requiert de l'habileté
- le jeu fait intervenir le hasard
- le jeu est gratuit (on n'est pas obligé de jouer)
- le jeu est une détente
- le jeu est compétitif
- il y a un gagnant
- le jeu a une fin (il ne dure qu'un temps limité)
- on peut le jouer souvent (on en épuise l'intérêt que si on a trouvé un "truc" infallible pour gagner)

Pour la simulation:

- la simulation est une représentation, totale ou partielle, d'un phénomène réel
- la simulation requiert de l'habileté (la représentation de la réalité n'est pas chose facile)
- la simulation fait intervenir le hasard (on ne sait pas d'avance tout ce qui va arriver)
- la simulation est utile (on ne la fait pas pour le seul plaisir de la faire mais parce qu'elle permet d'obtenir de l'information sur le phénomène simulé)
- la simulation a une fin (elle dure un temps limité)

- * une fois réalisée, on ne la répète plus (quand une simulation a donné toute l'information qu'elle pouvait livrer, elle n'est plus intéressante).

Bien entendu, ces caractéristiques ne se retrouvent pas toutes de façon clairement identifiable dans tous les jeux et toutes les simulations qui existent. Par exemple un jeu dit "informel" aura peu ou pas de règles, du moins en apparence. En regardant bien toutefois, on verra que tout jeu possède au moins des traces de règles, qui le distinguent des autres jeux. Ce qu'on fait dans un jeu, c'est toujours au fond imiter une certaine activité humaine ("faire comme") et ce sont les règles du jeu qui disent comment cette imitation se déroulera. Cela est clair dans un jeu comme le Monopoly. Ce l'est moins dans un jeu de dés par exemple. Il est indéniable cependant que deux joueurs de dés vivent une situation qui symbolise une compétition réelle (militaire, commerciale, ...) dans laquelle chaque opposant ne sait jamais exactement comment les choses vont évoluer.

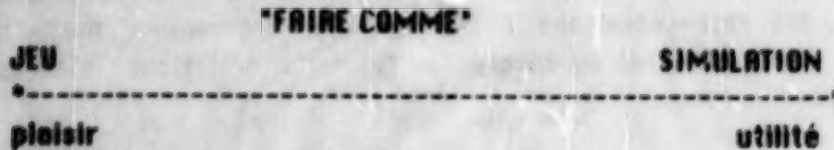
On peut synthétiser l'information contenue dans les deux listes ci-dessus sous la forme du tableau suivant:

	Jeu	Simulation
Forme	Règles	Imitation
But apparent	Gagner	Réussir l'imitation
But réel	Plaisir	Information

Risquons les définitions suivantes:

- * Une **simulation** est une activité au cours de laquelle on représente certains aspects d'un phénomène réel afin de découvrir certaines informations sur ce phénomène.
- * Un **jeu** est une activité gratuite, dont le seul but est le plaisir qu'elle procure, fondée sur une convention décrite par des règles.

En fait on peut situer les notions de simulation et de jeu dans un continuum où l'une des extrémités est occupée par le pôle "utilité" et l'autre par le pôle "plaisir".



Plus un jeu est gratuit, plus il se trouve à gauche sur le continuum. Plus une simulation est "sérieuse", tournée vers la seule recherche intéressée d'information, plus elle se trouve à droite. Au centre se situent les jeux de simulation. On appelle ainsi les activités qui sont, en même temps carrément une simulation, avec imitation d'un phénomène réel et recherche d'information, et carrément un jeu, avec des règles et un gagnant.

Quelques exemples...

Un jeu: quelques variantes du jeu de dominos.

On connaît bien le jeu de dominos classique, composé de 28 pièces numérotées 0-0, 0-1, ..., 6-6. Ce jeu présente peu d'intérêt pédagogique. Par contre, on peut améliorer sa structure en modifiant soit les règles, soit les pièces pour produire des variantes utilisables en classe.

Voici une première variante. Le jeu conserve les mêmes règles, mais on considère en plus la somme des quatre extrémités. Si le joueur réussit à obtenir, en plaçant son domino, une somme des extrémités égale à un multiple de 5 (soit $n \times 5$), il se voit attribué un nombre de points égal au nombre de fois 5 (soit n). L'intérêt de cette variante est que la stratégie y est devenue beaucoup plus complexe et exige maintenant un petit effort de calcul. Après quelques parties, on se rend compte que le jeu est moins aléatoire et que certains joueurs peuvent développer une certaine habileté qui les fait gagner plus souvent que d'autres.

En variant les contraintes, on peut faire le tour d'un certain nombre de propriétés des entiers naturels: multiples, nombres premiers, puissances, ppcm, pgcd, ... D'autres variantes pourraient faire intervenir des fractions, avec des dominos modifiés, où la somme des quatre extrémités doit être égale à 1 ou une valeur entière. On peut imaginer d'autres variantes où l'on retrouverait sur les dominos des fractions équivalentes, des nombres négatifs, des représentations décimales, des expressions numériques résultant d'une opération ou encore des figures géométriques placées de toutes sortes de façons.

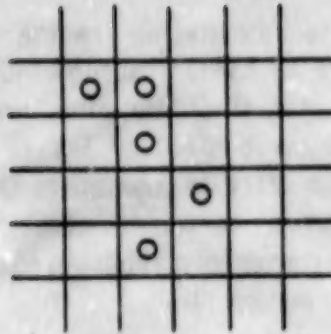
Ainsi on peut voir que le jeu se prête à toutes sortes de généralisations et peut faire appel à ce moment à un grand nombre de concepts mathématiques. On peut même demander aux élèves de fabriquer eux-mêmes leurs jeux de dominos et de formuler leurs propres règles. En plus de certains objectifs de contenus, selon la variante choisie, des processus cognitifs sont interpellés par ce jeu, en habituant l'élève à effectuer des calculs mentaux et en lui permettant tout naturellement de développer un sens de la stratégie impliquant une certaine mathématisation d'une situation donnée.

Une simulation: évolution démographique d'une société.

On n'a pas besoin d'être démographe pour savoir que les concepts de naissance, de survie et de décès jouent un grand rôle dans l'évolution d'une société. En gros, on se doute bien que s'il y a trop de naissances et pas assez de décès, il y aura surpopulation et que s'il n'y a plus de naissance, il y aura extinction après quelques générations.

A partir de ces idées simples, voici ce qu'un mathématicien, John H. Conway, a pu tirer. Imaginons que le monde est un tableau quadrillé, qui peut être aussi grand que l'on veut. Dans ce diagramme, on remarque que chacune des cases ou cellules est adjacente à huit autres cellules. Imaginons que les êtres vivants sont des petits jetons et que leur existence se situe à l'intérieur d'une cellule.

On commence cette simulation en supposant l'existence d'une certaine configuration d'êtres vivants placés dans leur cellule; par exemple voici une petite civilisation à 5 individus.



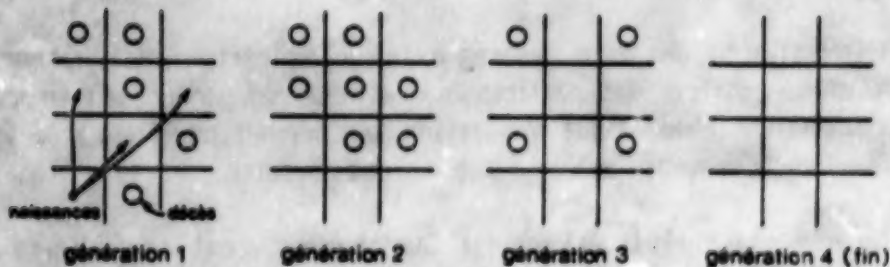
Nous le ferons évoluer à travers une série de générations successives en définissant le nombre de survies, de décès et de naissances, comme suit:

***Survie:** tout jeton ayant deux ou trois autres jetons dans des cellules adjacentes (ou voisins) survit à la génération suivante.

***Décès:** tout jeton ayant quatre voisins, ou plus, meurt de surpopulation; tout jeton ayant zéro ou un seul voisin meurt d'isolement.

***Naissance:** toute cellule vide adjacente à exactement trois jetons est une cellule-mère: à la prochaine génération, on y place un jeton.

Voici donc, avec ces règles, comment notre civilisation va évoluer:



Voilà! Ce n'est pas un succès. Notre civilisation est éteinte après quatre générations! Après avoir examiné quelques exemples de civilisation, vous pourriez constater que certaines d'entre elles vont atteindre une configuration stable où chacun des individus survit éternellement sans qu'aucune naissance ne soit possible. Vous pourriez voir également certaines configurations s'éteindre très vite. Mais on peut se poser la question à savoir s'il existe des civilisations qui continueront à augmenter sans avoir de limite apparente.

L'intérêt de cette simulation réside dans le fait que les configurations de départ ne donnent aucune indication apparente sur leur évolution ou sur leur état final. De plus, les règles sont simples et facilement assimilables par des élèves. Sur le plan pédagogique, on peut voir que cette simulation offre la possibilité de formuler des hypothèses ou des problèmes concernant certaines situations simples et de vérifier ces hypothèses, ou de trouver des réponses aux questions en appliquant certaines règles données au départ.

Les élèves, groupés en équipes de 2, 3 ou 4 autour d'une configuration de départ, font de la sorte un travail de recherche authentique puisque les réponses ne sont pas toutes données d'avance et que les hypothèses à formuler restent le choix des élèves. Une fois habitués aux règles initiales, les élèves peuvent modifier quelque peu ces règles ou même en formuler carrément de nouvelles. Les possibilités sont à ce moment ouvertes à toutes sortes d'explorations et les élèves peuvent investiguer des situations démographiques réelles, par exemple l'évolution des francophones au Québec, d'ici un siècle! Nul doute qu'une telle simulation puisse susciter l'intérêt en proposant à l'élève une situation qu'il est en mesure de maîtriser entièrement et dans laquelle il est le principal agent.

Un jeu de simulation: Marché boursier

Il s'agit d'un jeu avec des règles, avec un certain rôle départi au hasard et à l'habileté des participants, et avec un gagnant. Et en même temps, c'est une authentique simulation, qui permet aux élèves de vivre jusqu'à un certain point l'activité d'un marché boursier.

Un élève joue le rôle du banquier. Quatre élèves sont les courtiers. Les autres "jouent à la bourse", c'est-à-dire essaient de s'enrichir en achetant et revendant des actions. Nous les appellerons les joueurs. Le banquier distribue une même somme d'argent fictif à chaque participant, courtier ou joueur, au début du jeu, disons 200\$. Il contrôle le temps et détermine les changements dans la valeur des actions. Il a à sa disposition deux dés de couleurs différentes, ainsi qu'un vase contenant quatre boules de couleurs différentes.

Chaque courtier vend les actions d'une compagnie, avec un nom réel ou fictif. Au début les actions ont des valeurs, disons 20\$, 15\$, 10\$ et 7\$. Le banquier donne le signal du début des transactions. Les joueurs se

présentent chez le courtier de leur choix pour acheter des actions ou encore les revendre. Ils peuvent acheter autant d'actions que leur fortune leur permet, chez autant de courtiers qu'ils veulent; ils peuvent aussi n'acheter aucune action.

Après un certain temps (ex: 5 minutes), le banquier arrête le jeu et fait trois choses: il choisit une boule (chaque couleur correspond à une compagnie), lance un premier dé où chaque face correspond à un montant indiquant la variation de la valeur de l'action de la compagnie sélectionnée (ex: $n \times 10\$$), et lance le second dé afin de déterminer si la variation est à la hausse ou à la baisse (ex: un nombre pair indique une hausse, un nombre impair une baisse).

Et le jeu continue. Le gagnant est le joueur qui, à la fin du jeu, décidée après un certain temps par le banquier, possède la plus grosse fortune en argent et en actions.

On peut complexifier le jeu à volonté, par exemple en ajoutant des dividendes, que les joueurs touchent du banquier à la fin de chaque période. Des fonctions aléatoires, incluant des pourcentages par exemple, peuvent également apparaître dans la détermination de la valeur des dividendes.

Ce jeu de simulation, en plus de ses objectifs de contenu mathématique nombreux (opérations arithmétiques, pourcentage, fractions, probabilité, génération de nombres aléatoires...), permet d'atteindre des objectifs de processus, comme prévoir à l'avance, faire un plan d'action, réajuster son tir et réagir rapidement, de même que des objectifs socio-effectifs, comme participer à un travail collectif et démystifier le système boursier.

Pédagogiquement parlant...

De diverses manières, la simulation et le jeu sont au centre de l'activité "apprendre" lorsque celle-ci a lieu naturellement. On la voit chez l'enfant, chez l'adulte, chez le chercheur. Cependant, la place qu'on leur accorde dans notre système d'enseignement est purement marginale. Ils sont là à titre de divertissements, qui viennent rendre supportable et en quelque sorte renforcer la dichotomie école-vie. Ils peuvent être bien autre chose, par exemple les moments forts d'une pédagogie fondée sur ce "plaisir sérieux" du jeune enfant qui apprend le monde en jouant.

Je ne peux m'empêcher de vous lire la page admirable de Marshall McLuhan à ce sujet:

"Observez un enfant qui apprend à parler ou mieux, observez un enfant de cinq ans assimiler une langue étrangère. Cet enfant vit dans un pays étranger, il a la possibilité de jouer abondamment et sans contrainte avec les enfants du voisinage, sans le moindre cours, quel qu'il soit, et vous le voyez apprendre sans effort cette nouvelle langue. Imaginez le résultat que l'on obtiendrait si l'on mettait cet enfant dans une classe, en ne l'autorisant à quitter sa place qu'en des temps réglementés, en ne lui présentant que quelques mots par séance, mots qu'il lui faudrait apprendre par cœur avant d'en aborder d'autres, en lui infligeant des exercices de prononciation, en corrigeant ses "erreurs", en le soumettant à des interrogations de contrôle, et pis que tout, en lui mettant dans la tête que tout ceci constitue un travail et non un amusement. Dans ces conditions l'enfant apprendrait la langue en question avec autant de dégoût et de difficultés qu'un adolescent ou un adulte.

Si un adulte se risquait à apprendre une langue étrangère en jouant et en dialoguant de façon intensive, il ferait sans doute beaucoup plus de progrès que dans une salle de classe ordinaire, mais il n'accomplirait cependant pas la performance de l'enfant. Pourquoi? Parce que l'adulte a déjà appris et bien appris les leçons si parfaitement enseignées par l'école traditionnelle: inhibitions, gêne, classifications, perte de toute souplesse, et surtout la conviction bien ancrée qu'apprendre est une tâche longue et pénible."

On peut considérer qu'entre une simulation et un jeu, il existe une différence structurelle importante: la simulation contient en général plus de contraintes et a pour objectif l'étude ou la présentation de certains concepts tandis que le jeu est plus libre et dépend dans son déroulement des gestes posés par les participants et de leurs réactions.

Si on accepte l'idée d'un continuum qui va de la simulation "sérieuse" au jeu libre, le jeu de simulation, à l'intersection des concepts de jeu et de simulation, est donc cette activité structurée, qui sert à présenter certains concepts déterminés, mais qui permet aux participants de s'impliquer d'une façon excitante, comme lors d'un jeu. Les meilleurs jeux de simulation sont en effet ceux qui permettent aux participants d'examiner des systèmes dans toute leur complexité et d'aborder les problèmes dans une perspective interdisciplinaire.

Les jeux de simulation donnent aux élèves l'opportunité de se familiariser non seulement avec les problèmes sociaux, politiques et économiques de notre société, mais aussi avec les processus complexes inhérents à ces problèmes lorsqu'on veut essayer de les résoudre.

Comme on a pu le deviner par les exemples précédents, la technique du jeu de simulation permet l'utilisation de la dynamique naturelle du groupe et concentre son énergie à l'accomplissement d'une tâche précise ou à l'étude d'un élément spécifique du changement social. Cette utilisation met l'accent sur les éléments positifs de la conscience effective des groupes et permet aux individus de se dépasser afin de comprendre quelques-uns de nos problèmes sociaux et de créer les outils nécessaires pour les résoudre.

De plus, dans un jeu de simulation, tous les participants peuvent être à la fois enseignants et apprenants. Les professeurs et les élèves sont alors impliqués au même niveau dans le processus éducationnel. Enfin, un dernier avantage des jeux de simulation: il y a du plaisir à jouer!

Conclusion

En guise de conclusion, je laisse la parole à un élève, lors du retour qui suivait un jeu de simulation: "Le peu de choses qui reste, est de nous apprendre à coopérer, à compter, à réfléchir, à comprendre; bofi pas grand chose."

REFERENCES

- Baillargeon, Michèle, "Pourquoi des jeux dans l'enseignement des mathématiques?", in Bulletin AMQ, vol. XV, no 5.
- Gillispie, Philip, Learning through Simulation Games, Ed. Paulist Press.
- McLuhan, Marshall, Mutations 1990, Ed. HMM, 1969.
- Pallascio, Richard, et alii, Simulations et jeux, Ed. Téléuniversité.
- Piele, Donald T., "Population explosion: an activity lesson", in The Mathematics Teacher, vol. 67, no 6.
- Reisman, S., "Dominoes", in Simulations and games, juin 1972.
- Silverman, Jerry Stewart, "Stock Exchange", in The Mathematics Teacher, vol. LXVII, no 8.

LE RÔLE DU JEU DANS L'APPRENTISSAGE LOGICO-MATHÉMATIQUE

Ercilia Palacio-Quintin

Groupe de recherche en développement de l'enfant
Université du Québec à Trois-Rivières

Pour aborder le rôle du jeu dans l'apprentissage logico-mathématique, une approche piagétienne, donc constructiviste, s'applique particulièrement bien. Ce que nous tenterons d'illustrer ici, c'est le fait que, contrairement à une opinion très répandue dans les milieux scolaires, une approche constructiviste n'est pas synonyme de jeu libre et sans aucune contrainte ou synonyme de laisser-faire. Elle n'est pas non plus opposée à une utilisation systématisée du jeu.

Contrairement à cette opinion si répandue du jeu-exploration libre comme mode d'approche pédagogique découlant de la théorie de Piaget, nous soutiendrons le fait qu'une étude approfondie de la théorie piagétienne mène à la définition d'une pédagogie où le jeu prend une place importante en tant que mode d'activité du sujet. Ce jeu doit cependant être soigneusement structuré, programmé et orienté pour répondre aux besoins développementaux des enfants, donc aux différences selon l'âge et aussi aux différences selon les groupes et les individus. Partant donc de fondements constructivistes, et tout en allant au delà des affirmations de Piaget, nous avons élaboré un plan d'intervention que nous avons appelé DELOMAPRE (DEveloppement LOGico MATHématique PREopératoire) et que nous avons ensuite expérimenté avec divers groupes scolaires.

Le plan d'intervention DELOMAPRE a pour objectif de stimuler le développement de la pensée logico-mathématique préopératoire chez l'enfant et de favoriser l'apparition de mécanismes cognitifs essentiels aux premiers apprentissages mathématiques (quantification, opération, etc.). Par le fait même, il permet de prévenir ou de surmonter les difficultés d'apprentissage mathématique en début de scolarité. Il s'adresse donc principalement à des enfants entre 4 et 9 ans mais peut être aussi utilisé pour des enfants plus âgés présentant des retards plus importants. Ce plan tente d'apporter à l'enfant un nombre grandissant de stimulations pertinentes qui puissent l'aider à réaliser le cheminement qui précède la construction des structures opératoires.

On peut à ce moment-ci se questionner sur le lien entre le plan DELOMAPRE et le thème de notre colloque "Jeu et apprentissage". Le plan DELOMAPRE est entièrement basé sur des activités ludiques. L'esprit du jeu préside à l'ensemble de la démarche. Il est donc important de revenir un peu sur le sens que nous donnons aux termes "jeu" et "ludique".

En premier lieu, jeu signifie un climat dans lequel le plaisir partagé est important. Puisqu'il s'agit de plaisir partagé, l'enseignant est un partenaire de l'enfant, partenaire certes plus habile, mais partenaire tout de même. Il n'est pas un simple distributeur de jouets. En outre, dans l'activité ludique, l'imagination prend une place importante tout comme les activités fonctionnelles ou motrices qui intéressent naturellement l'enfant. Mais ces activités ludiques ne sont pas "gratuites", ni complètement libres dans le sens où l'on attendrait que l'enfant décide ou propose. Au contraire, elles sont orientées et programmées de façon précise tout en suivant les tendances naturelles propres au stade de développement des enfants auxquels on s'adresse. L'éducateur propose des jeux comme partenaire de jeu, comme un enfant du groupe pourrait le faire. Les enfants sont libres d'accepter ou non. Mais si l'activité est intéressante, ils acceptent toujours.

Nous allons maintenant décrire d'abord une série de caractéristiques que, à notre avis, le jeu doit présenter quand il est utilisé comme moyen d'apprentissage logico-mathématique. Ces caractéristiques constituent les principes de base qui ont présidé à l'opérationnalisation du plan d'intervention DELOMAPRE. En deuxième lieu, nous présenterons les principaux résultats obtenus avec le plan DELOMAPRE, résultats comparés aux performances des enfants dans des classes équivalentes où on utilisait le jeu libre et dans des classes où on n'utilisait pas le jeu. Ceci permettra de montrer les effets différentiels du jeu systématique, du jeu libre et du non-jeu sur la performance logico-mathématique des enfants.

Le plan d'intervention DELOMAPRE

Énonçons d'abord quelques principes qui guident l'ensemble de la démarche.

- 1- Le jeu doit toujours viser l'établissement de relations entre deux ou plusieurs éléments.

- 2- A travers le jeu l'enfant doit **expérimenter** et produire des actions. La manipulation a une place importante au départ mais elle n'assure pas en soi des progrès logico-mathématiques. Il faut que l'enfant **répète suffisamment des actions** qui renvoient à un même concept afin qu'il puisse l'intérioriser, c'est-à-dire créer des images mentales et généraliser. Il ne s'agit pas évidemment de répéter une même activité, mais de présenter des **activités diverses** avec un même concept ou mécanisme de raisonnement sous-jacent.
- 3- Il faut aussi faciliter le **passage de l'action concrète à un premier niveau d'abstraction**. Toute nouvelle notion sera abordée sous forme concrète en donnant l'occasion aux enfants de réaliser des actions, de manipuler. Mais une fois que les enfants ont réalisé suffisamment d'actions concrètes se référant à un même concept, on devra faciliter la prise de conscience de ces actions et de leur expression à un premier niveau d'abstraction. Ceci se fera à travers la représentation graphique et langagière des actions.
- 4- Même si elles visent des processus logico-mathématiques, ces activités ludiques ne doivent pas être cantonnées à la "classe de mathématiques" mais doivent être introduites à l'intérieur de divers moments de l'activité scolaire ou divers types d'apprentissage peuvent être combinés dans une même activité ludique. Le jeu présentera l'avantage de faciliter le transfert de ces activités dans la vie courante multipliant ainsi les occasions où l'enfant peut renforcer certains apprentissages. Ceci signifie aussi qu'il devra y avoir intégration des différentes matières scolaires. A titre d'exemple, il y a moyen de faire des activités très intéressantes de raisonnement logico-mathématique à l'intérieur d'un jeu avec cerceaux dans la classe d'éducation physique.
- 5- L'utilisation d'**objets familiers** (nourriture, jouets, crayons, assiettes, etc..) plutôt que le matériel didactique facilitera aussi ce transfert.
- 6- Il est fondamental de bien **adapter les stimulus aux capacités de l'enfant**. Pour ce faire on doit donc:
 - s'assurer que l'ensemble des composantes du jeu soient facilement maîtrisables par l'enfant et que seulement un élément nouveau (le concept visé par l'apprentissage) soit introduit à la fois.

- respecter la hiérarchie déterminée par l'évolution des processus mentaux, par les caractéristiques des notions à apprendre ainsi que par le degré de simplicité-complexité avec lequel les concepts se présentent.
 - partir toujours des acquis du sujet.
 - faire un effort particulier pour développer sa propre capacité d'observation et d'écoute. L'éducateur devra analyser les agirs et les verbalisations de l'enfant et non pas les classer en "bonnes" ou "mauvaises" réponses. Les mauvaises réponses des enfants peuvent nous apprendre beaucoup sur leurs raisonnements.
- 8- Le jeu doit se dérouler de façon à faciliter l'apparition du conflit cognitif et socio-cognitif.
- 9- Il faut faciliter la décentration progressive.
- 10- Une tâche importante dans la résolution de problèmes est celle de **décomposer le problème**. Pour préparer l'enfant à cette forme de raisonnement, on l'habitue d'abord à savoir décomposer ses propres actions. Les activités ludiques seront donc accompagnées toujours de questions qui amèneront l'enfant à expliciter toutes les sous-actions impliquées dans l'action de son jeu. (Ex.: l'enfant a fait une construction. Il devra indiquer les étapes ou succession d'actions accomplies pour la faire. Ceci peut être fait avec des activités de niveaux très variés de difficulté).

Voyons maintenant brièvement la grille ou structure générale du plan DELOMAPRE. Le lecteur intéressé pourra trouver une description complète de la méthode incluant des nombreuses suggestions d'activités à réaliser dans le volume "Apprendre les mathématiques: un jeu d'enfant" (Palacio-Quintin, PUQ, 1987).

- 1- Les thèmes: il s'agit d'une série de notions préopératoires, c'est-à-dire des notions qui s'établissent avant l'accès à la période opératoire. Les thèmes constituent le contenu du plan d'intervention. Il y a 8 thèmes subdivisés en plusieurs sections.

2- Les étapes: il s'agit d'une série de six étapes qui marquent le passage progressif de l'action concrète aux premiers niveaux d'abstraction. Tout nouveau contenu doit être vu à travers ces 6 étapes:

- a) primat de l'action
- b) action accompagnée de langage
- c) retour verbal
- d) schématisation de la réalité
- e) transcription graphique
- f) représentation symbolique.

Résultats

Compte tenu du temps disponible et des objectifs de cette séance du colloque, nous ne nous arrêterons pas aux détails méthodologiques de l'expérience. Nous rapporterons directement quelques résultats utiles pour appuyer nos propos d'aujourd'hui.

Nous avons expérimenté le plan DELOMAPRE avec diverses populations que nous pouvons regrouper en deux catégories:

1- enfants de classes maternelles et prématernelles (420 enfants âgés de 4 à 6 ans). Nous avons effectué une comparaison de l'évolution de la pensée logico-mathématique entre enfants disposant de l'occasion de jouer librement à l'école (groupes de contrôle) et enfants avec lesquels on a utilisé le plan DELOMAPRE, c'est-à-dire une forme de jeu systématisé (groupes expérimentaux).

2- enfants de classes d'attente et de classes de récupération (89 enfants âgés de 6 à 9 ans). Nous avons effectué une comparaison de l'évolution de la pensée logico-mathématique entre enfants ne disposant pas de l'occasion de jouer à l'école (groupes de contrôle) et enfants avec lesquels on a utilisé le plan DELOMAPRE, c'est-à-dire une forme de jeu systématisé (groupes expérimentaux).

Les figures 1 (a, b, c et d) montrent les résultats au test de maturité pour l'apprentissage de l'arithmétique élémentaire MAE (Palacio-Quintín 1972, 1986) avant (prétest) et à la fin de l'expérience (post-test) avec les

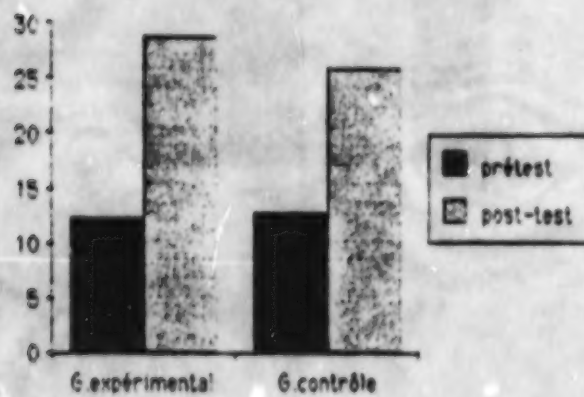
quatre types d'enfant (classe prématernelle, maternelle, d'attente et de récupération). Les figures 2 (a, b et c) montrent les pourcentages de sujets qui réussissent l'épreuve de la conservation de la matière avant et après l'expérience.

Tous ces résultats montrent que les progrès au niveau de la pensée logico-mathématique ont été plus importants chez les sujets des groupes expérimentaux que chez les sujets des groupes de contrôle. Cette avantage des groupes expérimentaux se fait sentir particulièrement chez les enfants du primaire avec retard scolaires. Le tableau 7 en particulier nous permet de constater que tous les enfants de classe de récupération du groupe expérimental ont accédé à une pensée opératoire alors qu'aucun changement n'a été enregistré pour les enfants du groupe de contrôle.

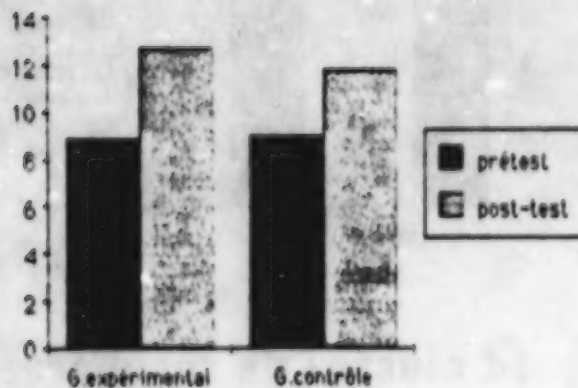
Conclusion

Les résultats obtenus avec l'application du plan DELOMAPRE montrent que, dans le domaine logico-mathématique, une pédagogie fondée sur le jeu systématisé, c'est-à-dire un jeu qui implique des apprentissages hiérarchisés en fonction du niveau de développement des enfants, est plus efficace que le simple jeu libre et que l'enseignement primaire classique.

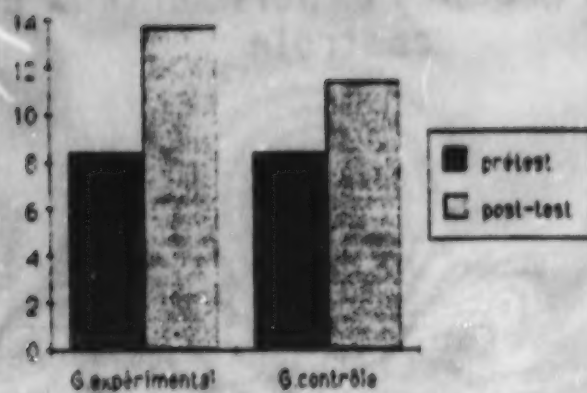
Figures 1
Résultats au MAE au prétest et au post-test
pour les groupes expérimentaux et de
contrôle



1a : classes pré-maternelles



1b : classes maternelles



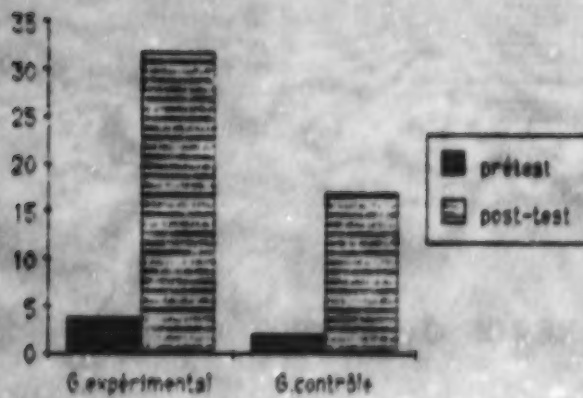
1c classes d'attente



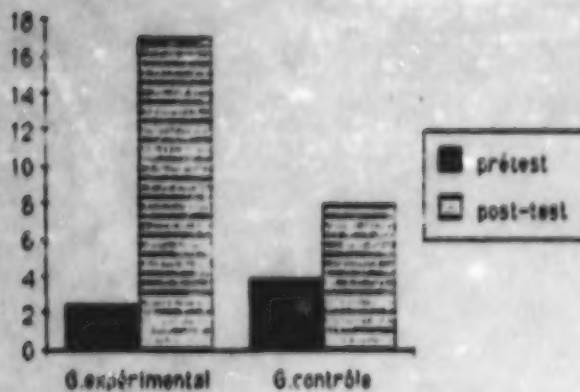
1d classes de récupération

Figures 2

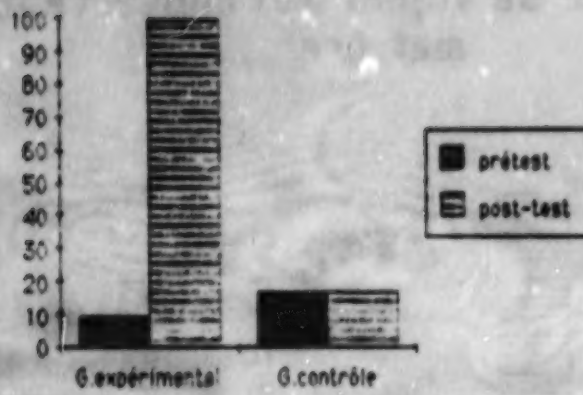
Pourcentage de sujets qui conservent la matière



2a classes maternelles



2b classes d'attente



2c classes de récupération

SYNTHESE

Le texte qui suit se veut une sélection des idées, souvent contradictoires et non motivées, qui furent exposées lors de la réunion synthèse tenue à la fin du colloque. Comme le lecteur le constatera, cette rencontre s'est vite transformée en un échange de points de vue mettant plus clairement en évidence certaines oppositions déjà exprimées lors du colloque et exposant les limites de l'utilisation pédagogique du jeu, limites qu'aucun intervenant ne s'était systématiquement employé à expliciter auparavant.

JEU ET PÉDAGOGIE

L'environnement est un élément pédagogique, une variable sur laquelle on peut agir. Dans le jeu « libre », l'enfant construit, à partir de matériaux disponibles de son environnement. Le rôle de la pédagogie est justement de structurer le sujet, non pas dans le sens d'« obliger l'enfant à... » mais afin de lui fournir les matériaux dont il a besoin et d'augmenter ainsi les occasions qu'il a de « construire plus ».

Il y a deux pièges qu'il faut éviter : la tendance à « plaquer » nos visions et nos besoins d'adultes à l'enfant (à vouloir faire fonctionner l'enfant comme nous on a besoin de fonctionner comme adulte) et l'impression que certains ont qu'il faut, pour sortir de cette ornière, que les adultes deviennent comme des enfants. Ce qu'il faut, c'est être capable d'entrer dans ce qui est un jeu d'enfant pour pouvoir être efficace en utilisant le jeu pour faire un apprentissage (être capable de jouer un rôle, de se mettre dans la peau d'un enfant) sans pour cela cesser d'être adulte.

Il faut choisir les approches pédagogiques qui peuvent aider un adulte à comprendre un peu le jeu de l'enfant, à devenir aussi simple que lui, à trouver les paramètres qui vont lui permettre de comprendre et de jouer avec l'enfant. En ce sens, il peut être intéressant et même profitable de jouer.

Evidemment, ça semble simple à l'enfant de jouer. Cependant, la question n'est pas dans le jeu mais dans la pédagogie du jeu et l'erreur qu'on fait souvent est d'analyser le jeu pour lui-même plutôt que comme un médium, un outil pédagogique. C'est à l'approche "autour du jeu" qu'il faut réfléchir et c'est là que ça devient complexe. Il y a une réflexion à faire sur le choix du jeu, de la séquence, au niveau des modifications à apporter au jeu pour être capable de faire évoluer l'enfant dans le cadre d'un apprentissage et aussi sur le rôle de l'enseignant. Le jeu n'est, somme toute, qu'un instrument qu'il faut savoir utiliser en tenant compte de l'évolution de l'enfant afin d'ajouter une dimension nouvelle à son activité et ainsi l'aider à mieux se développer.

La complexité n'est pas dans le jeu lui-même mais bien dans la façon de jouer (les échecs, par exemple). On doit donc d'abord analyser ce que fait celui qui joue, puis pourquoi il le fait et comment il le fait. A partir de là, on peut avoir un certain nombre d'indications qui vont nous permettre de déterminer s'il y a jeu ou pas. Le pari de l'enseignant, c'est d'être continuellement à l'affût d'indications pour pouvoir prendre les décisions adéquates avec les enfants. On n'a pas tellement touché cet aspect de l'approche pédagogique qui nous permet de rentabiliser le jeu dans l'enseignement. Car le jeu n'est pas un ingrédient magique qui fait que tout est merveilleux et qu'on a donné toutes les solutions (à preuve l'utilisation très peu pédagogique du jeu en éducation physique où il ne sert souvent qu'à aménager des périodes libres aux enseignants des matières scolaires ou qu'à occuper les élèves).

Il ne faut pas non plus confondre les différents usages (ou fonctions) qu'on peut donner au jeu. Les modalités d'utilisation seront très différentes selon qu'on en fait un usage thérapeutique ou pédagogique, qu'on l'utilise dans un but éducatif en général ou en fonction d'un apprentissage spécifique.

Le jeu est très important comme moyen de passage du jeu-plaisir au travail-plaisir (et au plaisir intellectuel). Le jeu comme but en lui-même n'a aucun sens. Il faut savoir faciliter les conditions de vie de l'enfant afin que celui-ci, tout en étant enfant, puisse faire le cheminement normal de l'enfance vers «autre chose».

On peut parler de jeu à partir du moment où la personne s'engage, où elle fait le choix de jouer ou de ne pas jouer. Autrement, cela devient une

tâche puisque l'activité lui est imposée de l'extérieur. Toute situation pédagogique peut donc devenir jeu à partir du moment où l'enfant choisit de la vivre (à sa façon).

Le jeu est un outil, un instrument de motivation; il ne devrait pas être, en soi, ce qui nous fait avaler «la pilule», c'est à dire le savoir. Il ne faudrait pas non plus penser qu'il faut absolument jouer pour apprendre.

On n'accorde pas assez d'importance aux règles que l'enfant se donne de lui-même – règles qui ne sont pas toujours perçues par l'éducateur(trice) – pour privilégier celles qu'on lui impose alors que bien souvent, ces premières seraient beaucoup plus favorables à l'émergence d'un sentiment de plaisir chez celui-ci et donc, plus propices à l'apprentissage.

Spontanément, l'enfant a tendance à élaborer des règles et il le fait de façon très précise, très organisée. Il ne faut donc pas dire qu'on lui «impose» des règles quand on tente plutôt de se donner les moyens d'élargir ses possibilités. On ne fait que suivre la tendance naturelle de l'enfant et on lui donne l'occasion et la chance de l'exercer afin de créer les conditions qui lui permettront d'exercer toutes ses fonctions. Ce contenu pédagogique ne doit pas être confondu avec la contrainte que l'on rencontre encore malheureusement dans nos écoles.

JEU ET PLAISIR

Le plaisir étant présent partout, il n'apparaît pas qu'il soit le critère numéro un pour juger le jeu. Il serait faux de prétendre que le jeu, c'est du plaisir et que le travail, ce n'en est pas. La notion de plaisir demeure par trop subjective. Par exemple, on peut éprouver du plaisir à fournir un certain effort (participer à un marathon où l'on se donne à plein ou encore faire l'ascension du mont Everest) alors qu'une activité beaucoup plus simple (découper des petites fleurs en papier par exemple) peut nous apparaître désagréable bien qu'elle possède tous les éléments pour la rendre plaisante.

On peut donc éprouver du plaisir à se vaincre, à vaincre un obstacle. Cette forme de plaisir est conditionnée par l'attitude que l'on adopte face à la situation. Si l'on a confiance d'en retirer un gain, on se sentira sécurisé et le plaisir en sera d'autant plus grand. Malheureusement, beaucoup d'étudiants, quand on leur présente des jeux qui ne sont pas à leur portée, se retrouvent sans confiance et, de ce fait, ne retirent que peu ou pas de plaisir de l'activité.

Ce qu'on recherche dans la vie ce n'est pas tellement le plaisir comme de pouvoir donner un sens à ce qu'on fait. Lorsqu'on s'engage dans une activité et qu'on la poursuit, c'est parce qu'on y trouve un sens, que ce soit agréable ou non. Dans le jeu, ce qui nous fait accepter les règles, les normes, l'effort, le dépassement de soi-même, c'est le sens qu'on y donne. Le plaisir en soi ne devrait donc pas être recherché pour lui-même.

L'enseignant qui utilise le jeu devrait éprouver lui-même du plaisir à jouer pour éviter que le jeu ne devienne une tâche aussi « scolaire » que n'importe quelle autre tâche. Il devrait être capable de se laisser aller, d'accepter de se dé-structurer (ne pas avoir peur d'une certaine désorganisation temporaire). S'il y a trop de contrôle, de règles, il n'y a plus de jeu.

LES JUGEMENTS IMPLICITES SUR LE JEU

On oublie d'ailleurs trop souvent l'enseignant (avec ses préjugés, ses peurs face au jeu, sa créativité, son expérience) quand on analyse cette dimension de l'utilisation du jeu comme outil pédagogique. Il en est pourtant un des éléments essentiels.

Le jugement de valeur est un élément qui peut contrecarrer la « notion » du jeu. Il y a, dans notre société bien nantie et intellectuelle, une forte hiérarchisation des activités sociales qui nous "force" à ne pas descendre en deçà d'un certain « standing ». On se sent donc souvent "obligé" de penser et d'agir de façon plus intellectuelle et de ne pas utiliser le jeu. Il y a enfin, rattachée au jeu, la notion de plaisir, subjectif et donc individuel. S'il y a jugement de valeur, s'il y a une hiérarchie de comportements qu'il faut avoir et si l'on structure chaque forme de plaisir,

à ce moment, on n'aura peut-être pas le jeu auquel on voudrait voir l'enfant adhérer.

Une dimension du jeu qui n'a pas été soulignée mais qui ne devrait pas être ignorée de l'enseignant(e) est celle des difficultés que l'enfant vit souvent face au jeu : railleries, compétition, rejet (parce que jugé inhabile), tricheries, batailles. L'enseignant(e) devrait être conscient(e) de cette dimension afin de savoir quel type d'intervention privilégier face à telle ou telle situation.

La définition qu'on donne du jeu ne serait-elle pas le reflet de notre société ? ... Autrefois, alors que la notion de travail était très valorisée, la notion de plaisir n'avait que peu de place, d'où l'importance de celle du hasard. Aujourd'hui, la notion de plaisir ayant plus d'importance que celle du travail dans l'ensemble de nos conceptions et de nos valeurs sociales, notre définition du jeu s'en trouve modifiée et c'est ce vécu, ces valeurs apprises qu'on reflète dans le jeu.

Il ne faudrait peut-être pas présenter systématiquement toutes nos activités comme des jeux étant donné la règle implicite couramment utilisée par les enfants selon laquelle on peut s'arrêter quand on le veut, la notion de jeu impliquant souvent pour eux et la gratuité et la liberté d'en sortir quand ils le désirent.

Le plaisir est relié au résultat obtenu (ou escompté), d'où son individualité. Chacun réagit différemment au jeu, autant dans sa façon de l'aborder que dans sa participation, son implication. On peut cependant retrouver un certain « pattern ». Le besoin de jouer (l'objectif implicite) est souvent double. En effet, on retrouve presque toujours dans la motivation à jouer une certaine dualité au niveau des plaisirs recherchés. L'objectif primordial du jeu est sans contredit le besoin de gagner, de réussir, de se dépasser. Par contre, on retrouve très souvent, chez le joueur, la recherche d'un plaisir qui peut sembler en opposition avec le précédent. Ce deuxième élément de motivation est le besoin d'imprévu, de nouveauté, de « laisser parler le hasard », besoin qui peut même prendre le dessus sur l'envie de gagner. A preuve, la vive réaction de certains étudiants (adultes) à qui l'on avait proposé d'utiliser les probabilités afin de mieux comprendre le jeu de « in between » (jeu de cartes) et ainsi d'augmenter leurs chances de réussite. En refusant catégoriquement les explications en alléguant que « si on comprend, on ne pourra plus jouer », ces réactions ne

nous rappellent-elles pas le caractère fluctuants des sentiments qu'entretiennent les individus face au jeu. Ce refus du jeu non gratuit nous engage à ne pas perdre de vue que, pour plusieurs (et en de nombreuses occasions), il n'est pas nécessairement profitable de systématiser le jeu, d'en expliquer les rouages dans le but de favoriser la réussite. Il existe toujours cette règle qu'on ne saurait démentir: il n'y a pas de jeu si l'on sait d'avance qui gagne et qui perd.

Ce qui est important finalement, n'est-ce pas de créer chez l'enfant le besoin et le goût d'apprendre, peu importe qu'on y arrive par le jeu ou autrement ? ...